Digitized by the Internet Archive
in 2007 with funding from
Microsoft Corporation

http://www.archive.org/details/monatshefte03madiuoft

Monatshefte für deutschen Unterricht

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Redakteur:

Max Griebsch,

Lehrer am Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar,
Milwaukee.

Leiter der Abteilung für höheres Schulwesen:

M. D. Learned, Ph. D.

Professor der deutschen Sprache und Litteratur
an der Universität von Pennsylvanien,
Philadelphia.

Dritter Jahrgang.

Dezember 1901
bis
November 1902.

399256
8.1.42

Verlag:

The Herold Co.,

431 to 435 Broadway, Milwaukee, Wis.

PF
3003
M6
v.3

Der Jahrgang der **Pädagogischen Monatshefte** beginnt im Dezember und besteht aus **10 Heften**, welche regelmässig in den ersten Tagen eines Monats (mit Ausnahme der Ferienmonate Juli und August) erscheinen.

Der Abonnementspreis beträgt **$1.50** pro Jahr, im voraus zahlbar.

Abonnementsanmeldungen wolle man gefälligst an die Verlagsfirma: **The Herold Co., Milwaukee, Wis.**, richten.

Beiträge, das **Universitätswesen** betreffend, sind an *Professor M. D. Learned, Ph. D.*, (University of Pennsylvania, Philadelphia, Pa.);

solche, das **Hochschulwesen** betreffend, an *H. M. Ferren*, (High School, Allegheny, Pa.);

sämtliche **Korrespondenzen** und **Mitteilungen**, sowie Beiträge, die allgemeine **Pädagogik** und das **Volksschulwesen** betreffend, an *Max Griebsch*, (Nat. G. A. Teachers' Seminary, Milwaukee, Wis.);

zu **besprechende Bücher** an die Verlagsfirma zu senden.

Die Beiträge für eine bestimmte Monatsnummer müssen spätestens am 20. des vorhergehenden Monates in den Händen der Redaktion sein.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **Dezember 1901.** **Heft 1**

Der Deutschamerikanische Nationalbund.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *C. Grosse,* University of Pennsylvania, Philadelphia, Pa.

Als im denkwürdigen Jahre 1870 der Traum der Deutschen sich erfüllte und Deutschland aus dem glorreichen Kriege als geeinigte starke Nation hervorging, da begannen auch die deutschen Herzen in der Fremde höher zu schlagen und jubelnd mit einzustimmen in die Freudenklänge, die von der teuren Heimat herüber getragen wurden über das Meer. Auch hier in Amerika besann man sich wieder auf die Liebe zur teuren Mutter Germania, und jeder Deutsche fühlte sich von neuem als Sohn dieser Mutter und auch seines Anteiles wert an dem Erbteil, das sie all ihren Kindern so reichlich spendet, das Erbe unveräusserlicher idealer Güter, die jedoch nur dem zu teil werden, der sie zu erwerben und festzuhalten versteht.

„Was du ererbt von deinen Vätern hast,
Erwirb es, um es zu besitzen."

Für das Deutschtum hier in Amerika begann eine neue Zeit mit jenen weltgeschichtlichen Ereignissen im alten Vaterlande. Es erwachte von neuem das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit aller deutschen Stämme und des gemeinsamen Anrechtes an die geistigen Besitztümer unseres Volkes, und es bereitete sich die grosse Bewegung vor, die, zwar langsam, endlich zu dem schönen Ziele führen sollte, zu einem einigen Deutschtum, zu einem Bunde aller Deutschen in Amerika.

Lang und mühselig war der Weg, der unser deutschamerikanisches Volk hinaufführte auf diese Höhe. Es sind nun mehr als zwei Jahrhunderte vergangen seit dem ersten kümmerlichen Anfang, als die Väter in Philadelphia landeten, der eben angelegten Freistatt der neuen Welt, wo einem jeden, wes Glaubens er immer war, in Frieden zu wohnen und seinem Gott auf seine eigene Weise zu dienen verstattet war.

Elend und Drangsal hatte diese ersten Ankömmlinge vertrieben aus dem armen zerrissenen, von Kriegen verwüsteten Heimatlande; wie musste Leib und Leben bedroht gewesen sein, ehe man den Mut fasste zu der schreckenvollen, monatelangen Seereisse! Wie schwer der erste Anfang im neuen Lande für die ersten Ansiedler war, hören wir von Franz Daniel Pastorius, wie er mit seinem Häuflein von Einwanderern im Spätherbst 1683 zwei Meilen von Philadelphia die erste deutsche Stadt gründete — the German town —, die erste Heimstätte, die sich Deutsche in diesem Lande bereiteten. „Und mag weder genug beschrieben, noch von denen vermöglichern Nachkommen geglaubt werden, in was Mangel und Armuth, anbey mit welch einer christlichen Vergnüglichkeit und unermüdetem Fleiss diese Germantownship begonnen sey," schreibt er, und in einem lateinischen Gruss an die späteren Geschlechter, die er im Geiste an sich vorüber ziehen sieht, ruft er ahnungsvoll aus:

„Sei gegrüsst, Nachkommenschaft! Nachkommenschaft in Germantown! Und erfahre zuvörderst, dass deine Eltern und Vorfahren Deutschland, das holde Land, das sie geboren und genährt, in freiwilliger Verbannung verlassen haben — o, ihr heimischen Herde! —, um in diesem waldreichen Pennsylvanien, in der öden Einsamkeit, minder sorgenvoll den Rest ihres Lebens in deutscher Weise, d. h. wie Brüder, zuzubringen.

Erfahre auch ferner, wie mühselig es war nach Überschiffung des Atlantischen Meeres, in diesem Striche Nordamerikas den deutschen Stamm zu gründen. Und du, geliebte Reihe der Enkel, wo wir ein Muster des Rechten waren, ahme unser Beispiel nach; wo wir aber von dem so schwierigen Pfade abgewichen sind, was reumütig anerkannt wird, vergieb uns; und mögen die Gefahren, die andere liefen, dich vorsichtig machen. Heil dir, Nachkommenschaft! Heil dir, deutsches Brudervolk! Heil dir auf immer!"*

Wie die ersten Einwanderer durch Not und Verfolgung herüber getrieben waren, so folgte ein ganzes Jahrhundert hindurch ein immer wachsender Strom deutscher Auswanderer, die alle, dem gleichen Zwange gehorchend, die Heimat verliessen. Die Mehrzahl derselben waren Angehörige der verschiedensten Sekten, die in Deutschland nicht geduldet wurden, wie die Mennoniten, Wiedertäufer, Junker, Schwenkfelder,

*) Eickhoff, In der neuen Heimat, p. 119 f.

Herrnhuter, Pietisten, und wie sie sonst alle heissen. Sie legten Dörfer und Städte an in der Wildnis, rodeten den Urwald, machten das Land urbar und gründeten manche der ersten Industrieen im Lande.

Diesen Sektenleuten galt als Höchstes die Gewissensfreiheit, die sie hier in vollem Masse genossen. Ihre Bücher waren Bibel und Gesangbuch, dazu noch das Almanach, mehr brauchten sie nicht. Doch waren sie unternehmend genug, schon früh ihre eigenen Papiermühlen und Druckereien zur Herstellung ihrer Bücher einzurichten. Auch gründeten sie Schulen, von denen einige jetzt noch blühen. Sie bauten Kirchen in grosser Zahl, ja selbst Klöster, wie das zu Ephrata in Pennsylvanien. Fast sagenhaft muten uns die Erzählungen an aus dieser frühen Zeit, als die „Brüder" und „Schwestern" ihre Psalmen sangen und ihre Hymnen dichteten und ein in ihrem Gott vergnügtes Stillleben führten, tief im Busch, hart an der Indianergrenze. Wunderlich verschnörkelte Schriftstücke, schöne alte Drucke, manch ehrwürdige Familienbibel in grossem Format mit vergilbten Blättern, jetzt als Heiligtümer geschätzt bei „denen vermöglichern Nachkommen", erzählen uns von den frommen Pilgern jener fernen Tage, deren höchster Schatz das Wort Gottes und die deutsche Muttersprache, die sie hatten mitbringen können in diese Wildnis.

Diese ersten Ansiedler waren keine eigentlichen Kulturträger, doch bedeuteten sie für das neue Land mehr als sie selbst wussten. Sie wurden der Grundstock der kernigen pennsylvanisch-deutschen Bevölkerung, die sich noch heute, nicht allein durch ihren biederen Pfälzer Dialekt, von den angloamerikanischen Mitbürgern unterscheidet. Von diesen vielfach missachtet und verkannt, wurden sie oft als roh und höherer Kultur nicht zugänglich hingestellt. Die schlichte Einfalt der heimischen Sitten und Sprache haben sie sich bis auf den heutigen Tag zu bewahren gewusst und findet der Ethnologe wie der Sprachforscher bei ihnen reiches Material für seine Studien. Eine kleinere wissenschaftliche Arbeit über die pennsylvanisch-deutsche Sprache schrieb (1872) Haldeman, Professor an der Universität von Pennsylvanien, und Dr. M. D. Learned wählte (1887) denselben Stoff zu seiner philologischen Doktordissertation, ein Werk, das späteren Geschlechtern als Denkmal dieses alten, aussterbenden Dialektes dienen wird.*)

Das Band, welches diese frühen Einwanderer an die alte Heimat knüpfte, lockerte sich meistens bald, der Kampf um das Dasein that das übrige, und so wusste die nächste Generation nur noch wenig von der Heimat der Eltern. Man lebte in irgend einer religiösen Gemeinschaft, jede für sich abgesondert, und legte in stiller Arbeit und emsigem Fleiss den Grund zu späterem Wohlstand.

*) Der Verfasser legt darin die linguistische Bedeutung dieser Sprachinsel des 18. Jahrhunderts in Amerika dar und klassifiziert dieselbe endgiltig als dem pfälzischen Dialekte angehörend.

Zur Zeit des Revolutionskrieges tritt der Deutsche schon aus seiner Zurückgezogenheit heraus und bildet ein starkes, selbständiges Element, das Gut und Blut für die Sache der Unabhängigkeit einzusetzen weiss. Die Namen tüchtiger deutscher Männer leuchten uns entgegen auf dem Hintergrunde dieser bewegten Zeit, wie die der Mühlenbergs, Jacob Weiser, Gen. Herkimer, Christoph Ludwick u. a. Ganze Regimenter bestanden aus Deutschen, und wenn religiöse Skrupel sie verhinderte, selbst die Waffen zu tragen, so steuerten die Sektenleute reichlich bei aus ihren Mitteln und verhalfen auf ihre Weise der guten Sache mit zum Siege.

Der Deutsche hat wahrlich sein gutes Teil mitgethan an dem Aufbau und der Gestaltung des amerikanischen Staatswesens. Auf allen Gebieten der Arbeit, geistiger wie industrieller, sehen wir von jener Zeit an deutsche Intelligenz, deutsche Kraft, deutschen Fleiss in heissem Bemühen, es dem angloamerikanischen Mitbürger gleich zu thun, wenn nicht gar ihm die Wege weisend und vorangehend.

Das erste Jahrhundert hindurch war durchaus eine Periode der Pionierarbeit, der Aussaat; der Urwald wich der Axt des immer weiter westwärts dringenden Ansiedlers; blühende Dörfer und Städte, reiche Staaten entstanden unter der fleissigen Hand des Deutschen. „Was wäre Amerika von Pennsylvanien bis zum Mississippi-Becken, der Kornkammer der Welt, ohne den deutschen Farmer mit seiner konservativen Sesshaftigkeit, der den jungfräulichen Boden nicht rasch und rücksichtslos ausnützen und abwirtschaften will, sondern in liebevoller, verständiger und ausdauernder Pflege ihn wirklich anzubauen, auszubauen und in bleibender, stets wachsender Nutzbarkeit zu erhalten beflissen ist!"*)

Das anbrechende 19. Jahrhundert hatte unserem teuren Vaterlande die tiefste Schmach und Erniedrigung gebracht, von der sich das deutsche Volk erhob aus eigenster Kraft; es zerbrach die Ketten der Bedrücker und erhoffte eine neue Ära der Freiheit, der Verwirklichung aller geträumten Ideale. Leider erfüllten sich nicht diese goldenen Dichterträume, sondern es begann nach der Restauration der alten legitimen Fürstenhäuser die trübe Zeit der Reaktion, der Demagogenhetzen. Die Unruhen nach der Julirevolution, 1830, und die misslungenen Aufstände von '48 waren der Ausdruck der Empörung des in all seinen Hoffnungen getäuschten Volkes. Ein nicht endender Strom von politischen Flüchtlingen und heimatsmüden Deutschen ergoss sich nun in die Vereinigten Staaten, wo man hoffte, die hohen Ideale von edlem Menschentum und politischer Freiheit verwirklichen zu können. Im zweiten Viertel des 19. Jahrhunderts war diese Einwanderung am stärksten und es gewann das amerikanische Deutschtum dadurch alles, was das Vaterland von sich gestossen hatte an edelstem Menschenmaterial, und es gewann die Republik dadurch die besten, tüchtigsten Bürger.

*) Dr. A. Spaeth, Der deutsche Pädagoge in Amerika.

Der weite Westen mit seinen unendlichen Reichtümern erschliesst sich, zum grossen Teile, dem Unternehmungsgeist und dem rastlosen Fleiss des deutschen Industriellen, sowie des deutschen Farmers. Als der Bürgerkrieg entbrennt, eilen deutsche Regimenter unter deutschen Offizieren der Union zu Hilfe und helfen der guten Sache zum Siege. Im neu geeinigten Staatenverband bilden die Deutschen nun ein Element geistiger und physischer Kraft und Gesundheit, dem das amerikanische Volk in seiner künftigen Entwickelung das Beste zu verdanken haben wird.

Der Deutsche des 18. Jahrhunderts, meistens religiöser Flüchtling, lebt abgesondert in kleinen Gemeinschaften, er beteiligt sich nicht an dem politischen Leben der Provinz, deren Sprache und Sitten ihm lange fremd sind. Der Einwanderer des 19. Jahrhunderts ist politischer Flüchtling, vielfach unpraktischer Schwärmer, der Unmögliches erstrebt, einen Staat im Staate gründen möchte mit utopischen Regierungsformen. Viel tüchtige Kraft wird auf diese Weise zersplittert, die, wenn richtig verwendet, schon damals dem Deutschtum dieses Landes hätte zum bleibenden Nutzen gereichen können. Doch neben allerlei unpraktischen sozialpolitischen Ideen hat uns der gebildete deutsche Einwanderer von 1830 und '48 das Beste mitgebracht, das unserem Deutschtum die Unterlage gegeben, auf welcher alle fortschrittlichen Bestrebungen ruhen: die deutsche Musik, das deutsche Turnen und deutsche Erziehungsideale.

Das Vereinswesen trieb reiche Blüten, man schloss sich landsmännisch zusammen in zahllosen Vereinigungen, je nach Geschmack und Neigung. Dieser Zeit verdanken wir unsere Gesang- und unsere Turnvereine; auch der Lehrerbund, wenn auch später, ist eine Frucht dieser Bewegung. Ohne diese drei Hauptbewegungen wäre das heutige Deutschtum noch lange nicht auf der Höhe, wo es sich jetzt befindet.

Dieses Vereinswesen hatte jedoch den grossen Nachteil, die Deutschen ganz unter sich in ihre partikularistischen Kreise fest zu bannen. Viel Zank und Streit und kleinliche Eifersüchteleien waren die unvermeidlichen Folgen, wogegen man sich von den grösseren politischen, sowie geistigen Bewegungen unter den angloamerikanischen Mitbürgern gleichgiltig fern hielt, so weit die Massen des deutschamerikanischen Volkes in betracht kamen. Deutsche Theater, deutsche Schulen, ja selbst Kirchen, in denen deutsch gepredigt wurden, fanden nicht die richtige Würdigung und finanzielle Unterstützung. Der Deutsche hier im Lande hatte die Fühlung mit der fortschreitenden Volksbildung in der Heimat verloren und mit der englisch redenden Vevölkerung hatte die Masse des Deutschtums fast keine Berührung gewonnen; aus diesem Grunde wurde sie hüben und drüben weder richtig gewürdigt noch verstanden.

Ganz ohne das Dazuthun, ja fast ohne Wissen der deutschen Bevölkerung dieses Landes, hatte die angloamerikanische Gelehrtenwelt geistige Beziehungen mit Deutschland angeknüpft. Deutsche Philosophie, deutsche Wissenschaft, deutsche Lehrmethode, Litteratur und Musik brachen sich Bahn und bewirkten eine förmliche Revolution in allen bisherigen Anschauungen in den Kreisen der Angloamerikaner und bereiteten deutschem Wesen eine Stätte, wo sonst nur englische und andere nicht-deutsche Einflüsse galten. Die höheren Lehranstalten, besonders die ersten Universitäten dieses Landes, wurden nach deutschem Muster eingerichtet oder umgestaltet und deutsche wissenschaftliche Methoden verdrängten die älteren. Einzelne deutsche Männer errangen sich die Bewunderung und Achtung des ganzen Landes als Staatsmänner, Redner — parlamentarische oder Kanzelredner —, Soldaten, Philanthropen. Die grössten Bankhäuser, Brauereien, Zuckerfabriken, Eisen- und Stahlwerke des Landes haben Männer von deutschem Stamme, wenn nicht Deutsche von Geburt, an ihrer Spitze: Carl Schurz, Gen. Sigel, Dr. Mann, Dr. A. Spaeth, John D. Lankenau; Drexel, Havemeyer, Frick, Schwab u. a. m. Oswald Seidensticker, der Vater der deutschamerikanischen Geschichtschreibung, darf auch nicht vergessen werden. Ins Unendliche müsste die Reihe ausgedehnt werden, wollten wir hier der Verdienste aller derer gedenken, die in all den verschiedenen Staaten des Landes unserm amerikanischen Deutschtum zum Stolz und zur Ehre gereichen.

Damit jedoch allè diese Faktoren dem gesamten Deutschtum hier im Lande zugute kommen, muss die Masse desselben aufgerüttelt und zu der Einsicht gebracht werden, dass nur durch einiges, geschlossenes Vorgehen dem deutschen Volkstum hier im Lande der Platz eingeräumt wird, den es einzunehmen befähigt und berechtigt ist. Ohne Kampf und heisses Bemühen wird kein Sieg errungen, besonders kein intellektueller.

Nach den grossen Ereignissen von 1870—71 jedoch trat auch hier eine Besserung ein, und der neue Geist erwachte unter den Deutschen diesseits des Ozeans. Die Grösse und Herrlichkeit des Vaterlandes erweckte die wärmste Begeisterung für die alte Heimat und all das Schöne, Gute und Grosse, was jedem Deutschen von dort zuströmt, wenn er es nur zu fassen versteht.

Kleinliche, partikularistische Unterschiede verschwinden von nun an allmählich, und es entwickelt sich ein immer mehr und mehr zur Einigkeit in allen geistigen Bestrebungen drängendes Volkstum, das mitarbeiten will an der gemeinsamen Lösung der grossen Kulturaufgaben des neuen Jahrhunderts, vor die sich das amerikanische Volk jetzt gestellt sieht, und die vor sich gehen muss mit Hilfe der höchsten Entwickelung der germanischen Kultur im amerikanischen Volkstum. Dieses wunderliche und wundervolle Völkergemisch, das aus den verschiedensten Ele-

menten zusammengesetzt ist, bedarf am meisten des germanischen Elementes zur Vertiefung und Veredelung seiner geistigen und zur Entwickelung seiner physischen Kräfte.

Der Geist ist lebendig, die Sehnsucht nach den höchsten Zielen hat sich längst mächtig geregt in unserem deutschen Volkstum hier im Lande, das Eisen glüht und muss geschmiedet werden! Nun mussten sich auch die rechten Männer finden, die den rechten Augenblick erkannten, um gestaltend und führend in die Bewegung einzugreifen und zur schönen Vollendung zu führen: zur Gründung des Deutschamerikanischen Nationalbundes.

Gewiss sind in jedem Staate, in jeder Stadt, wo Deutsche leben, die Namen des Präsidenten und des Vizepräsidenten dieses neuen Bundes bekannt. Lange schon hat Dr. C. J. Hexamer mit feuriger Beredsamkeit, mit selbstloser Hingabe die grosse Sache vorbereitet, hat Professor Dr. Learned, der Leiter der deutschen Abteilung an der Universität von Pennsylvanien (selbst geborener Angloamerikaner) mit Wort und Schrift, weder Mühe noch Arbeit scheuend, an dieser grossen Aufgabe gearbeitet. Auch die deutsche Presse von Amerika hat sich in den Dienst dieser Sache gestellt und mit Geduld und Ausdauer für das Ziel gewirkt, und ist auch der Sekretär des neuen Bundes, Herr Adolf Timm, selbst ein Mann der Zeitung.

Wenn es nur Zufall, dass Philadelphia, die Wiege des Deutschtums in Amerika, auch die Wiege des neuen deutschen Bundes werden musste, so war es einmal ein recht glücklicher Zufall. Es war am 6. Oktober 1901, am Deutschen Tage, der wie alljährlich eine Festversammlung in der Halle der Deutschen Gesellschaft vereinigte, als zugleich der Konvent abgehalten wurde zur Konstituierung des neuen Bundes. Über diese Feier erfolgt ein eingehender Bericht an anderer Stelle dieser Zeitschrift, sie sei deshalb übergangen.

Der Deutschamerikanische Zentralbund von Pennsylvanien, im Jahre 1898 in Philadelphia gegründet, war der erste Schritt zu diesem grösseren Nationalbunde. Ihm folgten schnell zahlreiche ähnliche Verbindungen in verschiedenen Staaten, während sich die schon vorhandenen enthusiastisch der Bewegung anschlossen und gemeinsam mit den ersteren vorgehend immer weitere Kreise heranzogen und in kurzer Zeit ein Netz von Zentralvereinen bildeten, das die ganzen Vereinigten Staaten umfasst, und alle entsandten ihre Delegaten zu der am 6. Oktober stattgefundenen Konvention zur Konstituierung des neuen Bundes.

Alle deutschen Vereinigungen, Angehörige aller verschiedenen Religionsgemeinschaften, werden eingeladen, sich dem Bunde anzuschliessen, da nach §2 der Statuten des Bundes „Fragen und Sachen der Religion strengstens ausgeschlossen“ sind. Die deutsche Sprache zu pflegen, dieselbe als Unterrichtszweig in allen öffentlichen Schulen eingeführt zu sehen, ebenso, die Einführung eines systematischen und zweck-

dienlichen Turnunterrichts, die Befreiung der Schule von politischem Einfluss, gehören u. a. zu den Bestrebungen des neuen Bundes; ferner, die Gründung von Fortbildungsvereinen als Pflegestätten der deutschen Sprache und Litteratur, Abhaltung von Vorlesungen über Kunst und Wissenschaft, und endlich nach §11„Eine systematische Forschung der deutschen Mithilfe an der Entwickelung des Adoptivvaterlandes in Krieg und Frieden auf allen Gebieten deutschamerikanischen Wirkens, von den frühesten Tagen an, zur Gründung und Weiterführung einer deutschamerikanischen Geschichte".

Schon lange haben zahlreiche Geschichtsvereine die deutschamerikanische Geschichte zum Gegenstand ihrer Forschung gemacht und namhafte Leistungen auf diesem Gebiete zu verzeichnen, unter diesen die Historische Gesellschaft von Maryland, die von Illinois, der leider längst eingegangene Pionierverein von Philadelphia u. a. Die "German-American Historical Society", die historische Sektion des Nationalbundes, entstand aus dem vor zwei Jahren gegründeten Deutschen Publikationsfonds von Amerika, welcher durch Herrn Direktor Heinrich Conrieds liberale Unterstützung in Form zweier Benefizvorstellungen seine erste Anregung erhielt, und wurde durch die Verwalter des Fonds und einiger Beamten des Nationalbundes kürzlich unter dem obigen Namen inkorporiert. Da der Deutschamerikanische Nationalbund dieselben Ziele verfolgt wie die bestehenden historischen Gesellschaften, will er nicht diese verdrängen, sondern vielmehr kooperative Anregung geben zur Gründung historischer Sektionen in all den verschiedenen Staaten, wo ein deutschamerikanischer Geschichtsverein bis jetzt noch nicht besteht. Das Studium der Lokalgeschichte jedes einzelnen Staates oder Counties, dazu biographische Arbeiten, sollen die Aufgabe der historischen Sektionen jedes Zentralbundes bilden. Die Ergebnisse sind von den Beamten der Sektion zu sichten und Wertvolles in dauernder Form aufzubewahren, während Artikel und Biographien von allegemeinem nationalem Interesse dem Redakteur der "Americana Germanica", der Zeitschrift des Deutschamerikanischen Nationalbundes, einzusenden sind zur Veröffentlichung in diesem Organe. Nur durch ein so systematisches Vorgehen kann die deutschamerikanische Geschichtsforschung mit Erfolg arbeiten.

Um die Zeitschrift "Americana Germanica" weitesten Kreisen zugänglich zu machen, ist der Subskriptionspreis für Mitglieder des Bundes, Vereine oder einzelne Mitglieder auf $1 das Jahr festgesetzt.

Nicht allein auf die Erforschung und etwaige Drucklegung soll sich die Thätigkeit der Historischen Sektion erstrecken. Es sollen durch ihre Bemühungen die jungen Leute herangezogen werden und die heranwachsende Jugend, denen die Kämpfe und Leiden, die Thaten und Siege der Väter oft so unbekannt und leider so gleichgiltig sind. Geschichte sollen sie treiben ‚deutsche Geschichte und deutschamerikanische! Sie

sollen fühlen lernen, welches Stamms sie sind, um mit Stolz und Dankbarkeit der Thaten ihrer Väter zu gedenken, und sie sollen „erfahren, wie mühselig es war, in diesem Striche Nordamerikas den deutschen Stamm zu gründen", und um mit Pastorius fortzufahren, soll die „geliebte Reihe der Enkel" dem Beispiel der Väter nachahmen, wo sie ein Muster des Rechten waren, und wo sie von dem so schwierigen Pfade abgewichen, soll sie ihnen vergeben, damit die Gefahren, die andere liefen, sie selbst vorsichtig machen mögen.

„Sei gegrüsst Nachkommenschaft!
Heil dir deutsches Brudervolk!
Heil dir auf immer!"

Editorielles.

Der Deutschamerikanische Nationalbund. Was meinest du, will aus dem Kindlein werden? Diese Frage wird wohl so mancher unserer Leser aufwerfen, wenn er die Philadelphiaer Verhandlungen, die zur Gründung eines Zentralbundes des Deutschamerikanertums führten, liest. Schwer ist die Antwort. Nur zu oft sind Versuche eines gemeinsamen Vorgehens gemacht worden, und immer noch verliefen sie im Sande, nachdem sie vielleicht einen zeitweiligen Erfolg gehabt hatten, und immer war die Ursache dafür in der Lauheit und Gleichgiltigkeit, oder in den Sonderinteressen von Personen und Gesellschaften zu suchen. Der Pessimist wird auch diesem erneuten Versuche kein anderes Los bestimmen, wenn er ihm vielleicht auch die Berechtigung und Notwendigkeit nicht abspricht.

Wie unendlich viele aber giebt es leider noch unter den Deutschamerikanern, die auch die Berechtigung solcher Bestrebungen, wie sie der neugegründete Bund vertritt, verneinen! Gerade unter dem gebildeten oder vielmehr gebildet sein wollenden Deutschamerikanertum hört man häufig die Phrase nachbeten, als deren Vater merkwürdigerweise sowohl unser Präsident, als auch der deutsche Kaiser gelten, dass das Wort „Deutschamerikaner" ein Unding bezeichnet, dass einer entweder ein Deutscher oder ein Amerikaner sein müsse, nie aber beides sein könne; und die „Bindestrichamerikaner" sind darum bei den Hyperpatrioten in üblen Geruch gekommen. Nun, wir lassen sehr gern den Bindestrich zwischen „deutsch" und „amerikanisch" fallen, sintemalen die deutsche Orthographie denselben nur in seltenen Fällen gestattet. In unserm zusammengesetzten Worte „deutschamerikanisch" ist „amerikanisch" das Grundwort, „deutsch" das Bestimmungswort, und die Zeit wird einmal kommen, wo das erstere, das Grundwort, allein stehen wird. Aber, wer will sagen, wann dies geschehen wird?

Es giebt kaum ein Land der weiten Erde, das nicht einen Beitrag an Menschenmaterial zur Bildung unserer Nation gegeben hat. Gewiss ist es wahr, dass die Charaktereigentümlichkeiten eines Volkes durch die topographischen und klimatischen Verhältnisse seines Landes umgestaltet werden; inwieweit dies der Fall ist, wollen wir den Ethnologen festzustellen überlassen. Aber sollten denn die Menschen selbst nicht auch bestimmend in die Ausgestaltung eines Nationalcharakters eingreifen? Sollte das, was die Natur in uns durch Jahrhunderte, ja Jahrtausende geschaffen hat, spurlos verschwinden, um ganz Neuem Platz zu machen? Das dürfte wohl auch der eingefleischteste Knownothing nicht behaupten wollen. Im Gegenteil, die in unser Land Eingewanderten, aus welchem Teile der Erde sie auch gekommen sein mögen, haben ihre Nationaleigentümlichkeiten mitgebracht, und diese machen sich bei ihnen und ihren Nachkommen geltend, mitunter auch trotz aller Bemühungen, sie abzulegen. Die Zeit, wo eine solche Verschmelzung der Bevölkerung unseres Landes stattgefunden haben wird, dass wir ein Amerikanertum aus einem Gusse haben werden, liegt noch gar ferne. So lange aber dieser Verschmelzungsprozess noch im Gange ist, ist es die Pflicht einer jeden hier vertretenen Nationalität, soviel Edelmetall, als ihr zu Gebote steht, zum Gusse herbeizutragen. Oder soll die Form gefüllt werden, ehe alles Metall Verwertung gefunden hat? Sollen wir inbezug auf die kulturelle Wertschätzung der verschiedenen Bevölkerungsteile zwei Klassen, etwa wie auf politischem Gebiet bei den Römern, Patrizier und Plebejer, haben? Nein, so lange die Nationaleigentümlichkeiten als solche hervortreten, so lange haben die Anglo-, Irisch-, Polnisch-, etc., etc.-, ja sogar die Deutschamerikaner ein Recht, sich die bezüglichen Namen beizulegen und ihre hervortretenden Eigentümlichkeiten zur Geltung zu bringen. Wir leben ja glücklicherweise in einer Republik, in welcher die Majorität jederzeit über den Wert oder Unwert dieser Eigentümlichkeiten für die Allgemeinheit bestimmen kann.

Aus solchen Gedanken heraus ist der Deutschamerikanische Nationalbund entstanden, und jeder Deutschamerikaner, der noch einen Funken von eigener Wertschätzung in sich trägt, sollte auch die Pflicht in sich fühlen, dem Bunde beizutreten. Seine Gründung entspringt nicht Sonderinteressen, im Gegenteil, sie entspringt dem Verlangen, an der kulturellen Entwickelung unseres Landes, dem Verschmelzungsprozess, sich zu beteiligen; er hat sich zur Aufgabe gesetzt, die Vorzüge und Errungenschaften der Deutschen, im Vollbewusstsein ihres Wertes, frei von allen Schlacken, der sich bildenden amerikanischen Nation als bleibenden Kulturbestandteil mitzuteilen und ihnen auf dem neuen, jungfräulichen Boden zu neuer Blüte zu verhelfen.

In diesen Bestrebungen stellen wir uns nicht in Gegensatz zu dem jetzt herrschenden Amerikanertum; denn gerade innerhalb desselben fin-

den wir Würdigung und Verständnis für deutschen Geist und deutsches Wesen, und häufig genug wirksame Unterstützung. Der Name Learned ist nur ein Typus dieser Klasse von Männern, die in unsern Universitäten und anderen höheren Lehranstalten zahlreich zu finden sind; und jeder gebildete Amerikaner steht unsern Bestrebungen sympathisch gegenüber. Die Gegner im fremden Lager brauchen wir nicht zu fürchten, wohl aber die in unserm eigenen, welche Indolenz, Hang zum Fremden, vielleicht auch Bescheidenheit beiseite stehen lassen. Wenn diese doch wüssten, welcher Verachtung sie sich preisgeben, in elender Liebedienerei, wenn es nicht noch Schlimmeres ist, ihre natürlichen Bande zu verleugnen. Von diesen Leuten sind uns bisher die schwersten Schläge zugefügt worden, und von ihrem Verhalten wird auch die Zukunft des neuen Bundes abhängen.

Das, wofür wir als Deutschamerikaner mit Stolz eintreten können, hier aufzuzählen, darf uns erspart werden.*) Wohl aber muss betont werden, dass der deutschamerikanischen Lehrerschaft und ihren Verbündeten auf ihrem Erziehungsfelde ein grosser Teil der Arbeit des Bundes auf die Schultern gelegt werden muss, denn sie wird auch in erster Linie in die Nutzniessung eines Erfolges gelangen.

Auch uns fehlt es leider nur zu häufig an dem stolzen Bewusstsein des eigenen Wertes, das uns den Mut geben würde, für unsere Sache mit Entschiedenheit einzustehen. Die Bildung des Deutschamerikanischen Nationalbundes ist ein Hephata für jeden Deutschamerikaner; möchte es ebenfalls als ein Weckruf in die deutschamerikanische Lehrerschaft hineinschallen und sie zur zielbewussten und thatkräftigen Mitarbeit an der vernünftigen Ausgestaltung des allzeit wichtigsten Faktors im nationalen Leben, der Schule, ermuntern! Denn der Errungenschaften der Deutschen auf dem Gebiete der Schule vom Kindergarten bis zur Universität hinauf brauchen wir uns wahrlich nicht zu schämen!

*) Die Berichte über die Philadelphiaer Verhandlungen und die dort gehaltenen Reden geben in begeisterten Worten Aufschluss darüber; auch verweisen wir auf den vor dem Lehrertage zu Indianapolis gehaltenen Vortrag Prof. Starr W. Cuttings: „Deutschamerikanische Beiträge zum amerikanischen Geistesleben". (P. M. Sept. und Okt. 1901.)

Auf Pfaden des „Tell".

(Aus der Allg. Deutschen Lehrerzeitung.)

Von *Karl Böttcher.*

Tief in seiner Wolkenzipfelmütze steckt der „Pilatus"; zerfetzte Nebelhemden umflattern die „Mythen"; der „Rigi" erglänzt im weissen Negligee, und auf hohen Matten hat die nachlässige Sonne den Schnee noch nicht von dannen gefegt.

In den Pensionen nichts von herumschwirrenden Reisegesellschaften, von schwadronierenden Berlinern, und bis zu den Mückenschwärmen der Ferienreisenden ist es noch weit. An den Table d'hotes finden die breiten Kauwerkzeuge der Engländer noch keinerlei Beschäftigung. Über allen Servietten ist Ruh'.

In solch goldner Einsamkeit kann ich meinen poetischen Allüren nach Herzenslust nachhängen, kann ich — wie sonst etwa der Entstehung eines Gedichtes — hier gleich dem ganzen fünfaktigen „Tell" nachsteigen.

Freilich — hat sich was heute mit dem Nachsteigen! Vom Föhn erregt, plätschert vor meinem Fenster der See in kräftigen Stössen ans Ufer. Matschiger Schnee rieselt aus vernebeltem Himmel in trübselige Gesichter.

Trotzdem — meine Fröhlichkeit, gut fundiert wie eine solide Aktiengesellschaft, geht nicht flöten; denn stets betrachte ich unsere von gewissen Fachgelehrten als Jammerthal verlästerte schöne Gotteswelt vom Standpunkte des Hei-Juchhei. Überall drum höre ich Lerchen tirillieren, wo anderen in ihrem verärgerten Griesgram Frösche entgegenquaken. —

Am Abend — der Föhn ermüdet. Der See „liegt ruhig da wie ein ebener Spiegel"....

Spät, in weicher, mondbeglänzter Frühlingsnacht, rudere ich im Kahn nach der Rütli-Wiese. Szenerie ganz wie im „Tell": „Der See und die weissen Gletscher leuchten im Mondlicht." Doch vom „Mondregenbogen" keine Spur; aber „es leben viele, die das nicht gesehen"....

Aufrauschend murmelt die Flut am Kiel. Dicht geht's vorbei am „Schillerstein", von dem der Name des Dichters herabglänzt ins dunkle Gewoge. Dann, nach langer Fahrt, am „unwirtlichen Gestade" des „Rütli" gelandet....

Jetzt mutterseelenallein auf der ziemlich steil aufsteigenden, waldumschlossenen Matte, dem schweizerischen Nationaleigentum und Nationalheiligtum. In allen Zweigen schwellendes Frühlingsleben. Quellendes Mondlicht. Jetzt das Schlagen einer Nachtigall; sonst zaubervolles Schweigen. Träumerisch die schwarzen Fichten....

Erregung packt mein Herz. Mir ist, als höre ich in mutiger Feierlichkeit die Stimme des Walter Fürst: „Abreissen wollen wir verhassten Zwang —", als sehe ich die wackern Eidegnossen schwörend die Hände erheben: „Wir wollen frei sein, wie die Väter waren!"....

In weihevoller Erregung blicke ich um mich, muss aber immer und immer wieder wie gebannt hinüberstarren nach den Fichten. Mein Gott, dort thront eine glänzende Gestalt, die sich jetzt erhebt und wächst.... und wächst in anmutiger Herrlichkeit. Gleich funkelnden Sternen leuchten ihre Augen hin über den See....

Ich starre und starre und sehe — das Götterbild der Freiheit, wie es auch hier in jener historischen Rütli-Nacht aufglühte. Und „Freiheit! Freiheit!" das stolze berauschende Wort, zuckt mir durch die Seele....

Während mein Blick noch ruht auf diesem erhabenen Glänzen, schwirrt auf einmal fledermausartig allerhand Nachtgevögel herum, um die Freiheit zu entwei-

hen. Weiss Gott, wo es von weit, weit da draussen überall hergeflattert ist! Da krächzt gleich einem Uhu die „Theaterzensur", schnüffelt „Lakaientum", klaftert „Polizeiwirtschaft" die Flügel....

Unentweiht ist die Freiheit verschwunden.

Als ich heimwärts nach meinem Hotel in Brunnen gondele, stehen in der Ferne die beiden „Nasen", zwei Höhenrücken, welche sich einander gegenüber in den See senken, in vollster Mondpracht, weithin erglänzend, wie sonst nur alkoholfreudige Kupfernasen. Besonders die eine vom Rigi vorgestreckte „grosse Nase" — ein tüchtiger Zinken, der mit seiner Krümmung an den Berg Sinai gemahnt — nimmt geradezu gespenstische Dimensionen an. Ach, jetzt erscheint sie nur wie eine Verkörperung jener ins Ungeheuerliche wachsenden Riesennase, welche sich das moralische Ansehen Englands im Burenkrieg vor der ganzen zivilisierten Welt holte! Ha, wenn ich mir unter diese Riesennase noch einen kühn emporgesträubten Schnurrbart denke, Façon „Es ist erreicht" — oh, oh! —

Die in meinem Feuilleton nur markierte Handlung des „Tell"entwickelt sich naturgemäss in fieberhafterem Tempo, als in Schillers fünf Akten. Aus dem ersten Aufzug fahre ich schleunigst in den dritten: vom feierlichen Rütli nach dem traulichen Altdorf....

Schon inspiziere ich den kleinen Marktplatz, das Terrain des Apfelschusses. Wo sich am alten Turm das stimmungsvolle bronzene Telldenkmal erhebt, stand der Sage nach in der entscheidungsvollen Stunde der Schweizer Nationalheros mit der Armbrust. Drüben, wo jetzt ein Brunnen plätschert, war der Knabe aufgestellt. „Erzählen wird man von dem Schützen Tell, solang die Berge stehn auf ihrem Grunde." Goldne Schilde verschiedener Restaurants und Hotels ringsum erfüllen getreulich diese Weissagung. O, eine poetische Situation!

Aber etwas von deutschem Wesen und deutscher Art flutet ein wenig verheerend auf diesen Weiheboden. Plakate von irgend einem „Münchner Bräu" suchen in mächtigen Schnörkelbuchstaben das Interesse der Strasse aufzufangen; die „Woche" angelt nach neuen Abonnenten; im Schaufenster eines Friseurs begegne ich sogar einer von Berlin importierten Schnurrbartbinde mit der stolzen Etikette: „Im persönlichen Gebrauch Sr. Majestät des Kaisers und Königs."

Die braven Altdorfer rüsten gegenwärtig zu den im Sommer stattfindenden wohlrenommierten „Tellspielen". Wie bei den Oberammergauern mimen auch hier nur Leute aus dem Orte selbst auf der Bühne des brettergegiebelten Festspielhauses. Der hochgewachsene, schwarzbärtige Wirt meines Hotels giebt den „Gessler". Als ich die Rechnung verlange, bange ich, dass es schreckeinjagend für mein Portemonaie heissen wird: „Platz! Platz dem Landvogt!" Aber nein, er hat mich äusserst gnädig behandelt, „der Wüterich", als hätt 'ich „seinem Hute Reverenz erwiesen".

Beglückt ziehe ich mit meinem Tintenfass weiter, die an steilste, oft überhängende Felskolosse geschmiegte Axenstrasse dahin, wo es nur so herumwimmelt von malerischen Motiven zu Ansichtspostkarten, wo hinter himmelaufragenden Felspartieen so schöne Echos lauern, dienstbereit, jeden Augenblick hervorzukichern, wo die gewaltigste Natur durch das Rauschen der Sturzbäche ihre ewigen Monologe hält..

Dann hinein in den vierten Akt des Schillerschen „Tell" — zur „Tellsplatte" mit der stimmungsvollen „Tellskapelle".

Wer als galanter Ehemann auf der Hochzeitsreise seiner angebeteten Frau ein märchenschönes Plätzchen zeigen will, der trumpfe ihr die „Tellskapelle" mit dem ganzen Drum und Dran von See und Gebirge hin! Weiter habe ich darüber nichts zu sagen. —

Auf fröhlicher Fahrt nach der „Hohlen Gasse" halte ich in Luzern kurze Rast. Ich will den „Luzerner Löwen" begrüssen; stets thut es wohl, wenn man inmitten

der Legionen unserer menschlichen Schwächen zuweilen einen Löwen sieht. Aber o weh, der gefeierte Löwe ist in seiner winterlichen Umhüllung noch mit Brettern vernagelt, und mit meiner Erbauung — Essig!

Auch bei der „Hohlen Gasse", von der ich in meiner Phantasie so grosse Vorstellungen herumwälzte, muss ich mich sehr bescheiden. Eine schmale, von Ulmen eingefasste Fahrstrasse — nichts weiter. Wo Tell den „Meisterschuss" that und der sterbende Gessler rief: „Das war Tells Geschoss!" erhebt sich jetzt eine kleine Kapelle. Die Inschrift über dem Portal berichtet: „Hier ist Gesslers Hochmut von Tell erschossen!" Wie? Bloss der Hochmut? Ich glaubte immer, gleich der ganze Gessler; aber diese Kapellinschrift an Ort und Stelle muss es ja wissen!

Bei Schiller ist die „Hohle Gasse" eine äusserst belebte Strasse. „Hier geht der sorgenvolle Kaufmann und der leichtgeschürzte Pilger — der andächtige Mönch, der düst're Räuber und der heit're Spielmann, der Säumer mit dem schwerbelad'nen Ross —"; sogar „der Klostermei'r von Mörlischachen, der hier den Brautlauf hält", wird sichtbar....

Von diesem lebhaften, an die Berliner Friedrichstrasse gemahnenden Verkehr hat jetzt die „Hohle Gasse" einiges eingebüsst. Heute zeigt sie mir eine etwas andere Physiognomie: zwei Metzgerburschen treiben einen fetten Ochsen vorbei; ein Radfahrer kilometert vorüber; eine kleine, rundliche Hebamme humpelt ihrem segenbringenden Amte nach; ein schmutziger Junge kutschiert in einem maladen Kinderwagen sein Schwesterchen dahin — „sie alle ziehen ihres Weges fort an ihr Geschäft".

Ziehe auch ich von dannen! Addio denn, du Schweizer Juwel, Vierwaldstättersee!

Berichte und Notizen.

I. Die erste Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *C. O. Schönrich*, Baltimore, Md.

Der Deutschamerikanische Nationalbund, "The National German-American Alliance," ist zur Thatsache geworden. Am 6. Oktober dieses Jahres ist er in der Halle der altehrwürdigen Deutschen Gesellschaft von Pennsylvanien zu Philadelphia ins Leben getreten. Tag und Ort hätten nicht passender gewählt werden können, war es doch am denkwürdigen 6 .Oktober im Jahre 1683, als die ersten deutschen Ansiedler unter ihrem wackeren Führer Pastorius in der neuen Welt landeten und durch die Gründung von Germantown die Bahn brachen für Millionen, die hier ein zweites Vaterland gefunden haben.

Die erste Anregung ging von gemeinsinnigen deutschamerikanischen Bürgern Philadelphias aus, an ihrer Spitze C. J. Hexamer ,der rührige Präsident der Deutschen Gesellschaft. Jenen Männern gelang es, als vor wenigen Jahren durch die Hetzpresse des In- und Auslandes eine Trübung in den Beziehungen unseres Landes zum alten Vaterlande zu befürchten war, durch Wort und Schrift das Einheits- und Selbstgefühl unter Amerikanern deutscher Abstammung zu wecken, und so entstand am 16. April 1899 der heute etwa 1000 Vereine umfassende „Deutschameri-

sche Zentralbund von Pennsylvanien". Dieser Verband wusste sich schnell Geltung im Staate zu verschaffen und entwickelte eine rege Thätigkeit, einzelne Mitglieder und ganze Vereine erfuhren seinen mächtigen Schutz, nativistische An- und Übergriffe wurden erfolgreich bekämpft, und in der jüngsten Staatslegislatur setzte er die Einführung des Turnunterrichts in den grösseren Städten des Staates durch; die Herren Politiker wussten und wissen es eben wohl, dass der Verband 190,000 Stimmgeber zählt.

Wie nachdrücklich könnte sich nun das gesamte Deutschamerikanertum, dessen Zahl auf 12 Millionen geschätzt wird, die ihm gebührende Geltung verschaffen, wenn sich durch das ganze Land ähnliche Orts- und Staatsverbände zögen — dieser Gedanke erregte im Zentralbund die Bewegung zur Schaffung eines Nationalbundes. Mit opferwilliger Hingabe schafften die wackeren Männer, und am 5. und 6. Oktober dieses Jahres ward ihnen die Genugthuung, eine Anzahl treugesinnter Delegaten bei sich zu sehen, die aus 22 Staaten zu einer Nationalkonvention erschienen waren. Der Lehrerbund hatte zwei Delegaten geschickt: Dr. M. D. Learned und C. O. Schönrich.

Die bei der Vorversammlung am Samstag, dem 5. Oktober, gehaltene Begrüssungsansprache des Dr. Hexamer, sowie die darauf folgende Rede des Prof. Dr. Späth gaben der Konvention die gebührende Weihe. In der Frühe des folgenden Tages trat diese zusammen. Die Wahl der Beamten ergab folgendes Resultat: Präsident, C. J. Hexamer, Philadelphia; 1. Vizepräsident, W. L. Elterich, Washington, D. C.; 2. Vizepräsident, H. C. Blödel, Allegheny, Pa.; Sekretär, Adolph Timm, Philadelphia. Die Vorbereitungen für die Verhandlungen waren in so umsichtiger und umfassender Weise getroffen worden, die Geschäftsleitung war eine so treffliche und die Stimmung unter den Delegaten trotz verschiedener Ansichten eine so harmonische, dass nach vierstündiger ununterbroehener Arbeit die Organisation des Deutschamerikanischen Nationalbundes eine vollendete Thatsache geworden war.

Bei Besprechung der Verfassung*) kam man zu dem Resultat, dass die Executive, ausser den Beamten, aus je einem Beisitzer der dem Bund angehörenden Staaten bestehen soll.

Die Konventionen sollen alle zwei Jahre am ersten Sonntag im Oktober in dem von der vorhergehenden Konvention zu bestimmenden Ort abgehalten werden. Die nächste Konvention wird im Jahre 1903 in Baltimore**) stattfinden.

Nachdem sieh der Nationalbund, dessen Beamte die vom Vorort zu erwählenden Beamten sind, durch Annahme der Verfassung konstituiert hatte, folgte als erstes Geschäft die einstimmige Annahme eines Beileidsbeschlusses aus Anlass der Ermordung von Präsident McKinley. Die Resolution hat folgenden Wortlaut:

> „Als hier versammelte Delegaten zur Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes geben wir hiermit den Gefühlen des ganzen deutschen Amerikanertums Ausdruck, indem wir unsere höchste Entrüstung über eine Schandthat wie die Ermordung des Präsidenten McKinley aussprechen und alle zum Mord aufreizenden Lehren als dem wahren Menschentum zuwider verdammen. Mit tiefem Bedauern beklagen wir den Verlust eines pflichtgetreuen Beamten der Republik, eines guten Mitbürgers und tapferen Soldaten. Indem wir der schwer geprüften Witwe unser innigstes Beileid aus-

*) Bezüglich der Verfassung verweisen wir auf einen andern Artikel dieses Heftes: der deutschamerikanische Nationalbund von C. Grosse, in welchem die wesentlichsten Punkte der Verfassung gegeben sind. D. R.

**) Durch letztere Bestimmung ist dem Sehreiber ein Strich durch die Rechnung gemacht worden, denn er hatte gehofft, den Lehrertag in jenem Jahre in Baltimore sehen zu dürfen; jetzt hofft er aber um so mehr auf 1904.

sprechen, erklären wir, dass den Manen Wm. McKinleys neben denen der Märtyrer-Präsidenten Lincoln und Garfield in dem Herzen eines jeden guten Deutschamerikaners ein bleibendes Andenken gesichert ist.

Beschlossen, diese Resolution dem Protokoll einzuverleiben und eine Abschrift Frau McKinley zuzustellen."

Nach Annahme dieser Resolution wurde zur Beratung über den Antrag Pennsylvanias, dass die englische Bezeichnung des Nationalbundes "American-German National Alliance" sein solle, übergegangen. Der Antrag ging von dem Gesichtspunkte aus, dass man in erster Linie Amerikaner und dann erst Deutscher sei, jedoch wurde von demselben Gesichtspunkte aus der Antrag aus grammatikalischen Gründen verworfen und die Bezeichnung "National German-American Alliance" gewählt.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar. Delegat C. O. Schönrich berichtete der Konvention, wie sich auf dem Lehrertag zu Indianapolis ein so lebhaftes Interesse für das Zustandekommen des Nationalbundes bekundet habe, betonte Wesen und Ziele des Lehrerbundes, schilderte bündig die von ihm gewonnenen Eindrücke bei einem im vergangenen Sommer gemachten Besuch des Lehrerseminars, wobei er auf dessen Jubiläumsschrift hinwies, die er vor Beginn der Versammlung an die einzelnen Delegaten verteilt hatte, und legte schliesslich der Konvention die kräftigste Unterstützung des Lehrerseminars ans Herz, wenn sie unter den Umständen vorerst auch nur eine moralische sein sollte.

Dr. M. D. Learned ergänzte eindrücklichst die Ausführungen seines Mitdelegaten vom Lehrerbund und sprach dabei die Hoffnung aus, dass der Nationalbund bald in der Lage sein werde, dem Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminar nicht nur eine moralische, sondern auch die thatkräftige Unterstützung zu teil werden zu lassen, die dasselbe so reichlich verdiene und brauche, um sich gemäss seiner Bedeutung und seines Wertes auch äusserlich weiter zu entwickeln. — Dass diese Hoffnung mit dem Ausbau des Nationalbundes mehr und mehr in Erfüllung gehen wird, das muss die Überzeugung eines jeden geworden sein, der der Konvention beiwohnte.

Die Anwesenden folgten den Ausführungen mit gespannter Aufmerksamkeit; es zeigte sich dabei, dass nur wenige derselben eine Ahnung von der Bedeutung des Lehrerseminars hatten, und viele nicht einmal von dessen Existenz wussten. Ihrem warmen Interesse verlieh die Konvention gebührenden Ausdruck durch einstimmige Annahme folgender Beschlüsse:

„1. Die Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes, versammelt in der Halle der Deutschen Gesellschaft von Pennsylvanien zu Philadelphia, hat mit grosser Genugthuung von dem segensreichen Wirken des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerseminars zu Milwaukee Kenntnis genommen ,und von der Ehrung, mit der dasselbe jüngst auf der internationalen Weltausstellung zu Paris vor aller Welt ausgezeichnet wurde, indem dieser Musteranstalt für ihren Beitrag von den Preisrichtern eine Ehrenmedaille und ein Diplom zuerkannt wurde.

2. Zu diesen Errungenschaften entbietet die Konvention dem thatkräftigen Seminardirektor, Herrn Emil Dapprich ,und seiner berufstreuen Fakultät, sowie den opferwilligen Verwaltungsbeamten ihre herzlichsten Glückwünsche.

3. Die Konvention richtet an sämtliche deutsche Vereinigungen des Landes, an jedes einzelne Mitglied, sowie an alle Freunde unserer Bestrebungen die dringende Bitte, in jeder Weise zu einer kräftigen finanziellen Unterstützung des Lehrerseminars beizutragen, der einzigen nationalen Schöpfung des Deutschamerikanertums, die von weitgehendster Bedeutung

sein muss für die Weiterentwickelung unseres Schulwesens, und ein wichtiger Faktor in dem Bildungsprozess unseres Volkes.

4. Der Sekretär ist angewiesen, dem Präsidenten des Seminarvereins, Herrn Dr. Louis F. Frank, eine Abschrift dieser Beschlüsse zu übermitteln."

Deutschamerikanische Geschichtsforschung. Pennsylvania legte der Konvention nachfolgenden Antrag bezüglich der Etablierung und Weiterführung einer systematischen deutschamerikanischen Geschichtsforschung vor:

„Der Deutschamerikanische Zentralbund von Pennsylvania empfiehlt zur Weiterführung der Vierteljahresschrift „Americana Germanica" die Aufrechterhaltung des "German Publication Fund of America" und ferner die Inkorporierung dieses Fonds unter dem Namen "German-American Historical Society."

„Die Gründe, welche uns zu dieser Empfehlung bewegen, sind, dass der Publikationsfonds ein bereits bestehendes Institut ist, an dessen Spitze fähige und bewährte Männer stehen. Ferner, dass bei der Mitleitung des Fonds der Deutschamerikanische Nationalbund nicht zum Herausgeber wird, während sich doch die Bethätigung an der deutschamerikanischen Geschichtsforschung als ein dauerndes Bindemittel für den Nationalbund erweisen dürfte.

„Als einzige Bedingung stellt der "German Publication Fund of America" die Belassung des Sitzes der Herausgabe der „Americana-Germanica" an der Wiege des Deutschtums in Amerika, in Philadelphia.

„Die Separierung des Fonds und auch die Inkorporierung desselben, das Vorhandensein einer separaten Verwaltung, die alleinige Verwendung der für den Fonds bestimmten Gelder für den bestimmten Zweck wird demselben die Zusicherung von Subskriptionen, Erbschaften u. s. w. sichern.

„Wir empfehlen einen gemeinsamen Verwaltungsrat, zusammengesetzt aus Mitgliedern des Publikationsfonds und des Nationalbundes.

„Der Verwaltungsrat besteht aus einem Präsidenten, einem 1. und 2. Vizepräsidenten, einem Schatzmeister und einem Sekretär. Ferner aus zehn Direktoren, von denen fünf auf zwei Jahre und fünf auf ein Jahr erwählt werden.

„Folgende Komitees, aus je drei Mitgliedern bestehend, sind zu erwählen:
Finanzkomitee;
Archivkomitee;
Komitee für historische Forschung;
Komitee für litterarische Leitung;
Druckkomitee.

„Das Komitee für historische Forschung kann sich in beliebiger Anzahl ergänzen und hat dafür zu sorgen, dass alle Staats- und Nationalzweige gleichnamige Komitees einsetzen und in Thätigkeit halten.

„Der Präsident des Verwaltungsrates is ex officio Mitglied jedes Komitees und aktives Mitglied des Komitees für litterarische Leitung.

„Der Verwaltungsrat hat .....jährliche Berichte über den Stand des Publikationsfonds in der „Americana-Germanica" zu veröffentlichen."

Dr. Learned sprach als Referent in warmen Worten für den Antrag. Er führte aus, dass die „Americana-Germanica" bisher sich mit der Ergründung und Beschreibung der Geschichte der Deutschen in Amerika befasst habe, dass man jetzt jedoch bestrebt sei, den Inhalt der Vierteljahrsschrift auf breitere Basis zu stellen und zu zeigen, was der Deutsche auf jedem Gebiete in Amerika geleistet habe und noch leisten soll. Es werden deutsch sowohl wie englisch geschriebene Artikel angenommen und werde besonders Wert auf die Gründlichkeit und Gediegenheit der Artikel gelegt. Jeder Mitarbeiter sei willkommen. Der Antrag wurde auch noch von anderer Seite warm befürwortet und hierauf einstimmig angenommen.

Das Deutsche Theater. Ein Antrag von Philadelphia, die Anbahnung einer Konsolidierung der deutschen Bühne in Amerika betreffend, wurde ebenfalls angenommen, und einem Komitee von sieben, durch den Präsidenten zu ernennenden Herren überwiesen. Der Antrag lautet:

„Da wir in der Förderung und Vervollkommnung der deutschen Bühne in Amerika einen mächtigen Hebel zur Pflege der deutschen Sprache und zur Verbreitung von Bildung sehen, da ferner bereits in mehreren Städten des Landes Theatervereine zur Pflege der deutschen Bühne bestehen, würden aus einer Konsolidierung dieser Theatervereine unter einer einheitlichen Leitung bedeutende geschäftliche wie künstlerische Vorteile entstehen, dem Publikum Vorstellungen ersten Ranges und Abwechselung geboten, und Städte mit einem guten und grossen Deutschtum, welche aber infolge der zu überwindenden Schwierigkeiten kein deutsches Theater unterhalten können, wenigstens zeitweise guter deutscher Theatervorstellungen teilhaftig werden können.

„Wir empfehlen daher der Nationalkonvention, geeignete Schritte zur Konsolidierung der deutschen Bühne unter einer einheitlichen Leitung zu thun und empfehlen ferner ausser den besten deutschen Bühnenerzeugnissen die Berücksichtigung deutschamerikanischer Bühnenstücke, für die das deutschamerikanische Volksleben reichen Stoff bietet."

Weitere Anträge und Geschäfte. Herr Rudolf Cronau, Delegat der Litterarischen Gesellschaft von New York, sprach den Wunsch aus, dass der Plan, an dem ehemaligen Hause des Franz Daniel Pastorius eine Gedenktafel zu errichten, wofür $1000 vorhanden sind, erweitert werde, indem man in Germantown ein Pastorius-Denkmal errichte, denn dem Deutschamerikanertum sollte keine Stätte heiliger sein, als Germantown, wo seine ersten Kulturerrungenschaften errungen wurden. Die Deutschamerikaner hätten schon Schiller, Goethe, Heine und anderen Denkmäler in Amerika errichtet, und sie würden auch sicherlich patriotisch genug sein, um Pastorius ein solches zu errichten. Herr Cronau gab eine Schilderung einer Skizze für das Denkmal, und er versprach, unter befreundeten Künstlern in New York eine Art Wettstreit für einen Entwurf zu einem Denkmal anzuregen, welcher dann der nächsten Konvention vorgelegt werden könnte. Die Anregung des bekannten Schriftstellers wurde von der Konvention sehr beifällig aufgenommen, und die englische Presse Philadelphias bezeugte derselben ein ganz besonderes Interesse.

Ein längeres Schreiben mit folgenden Anträgen des Deutschamerikanischen Zentralbundes von Idaho wurde von der Konvention entgegengenommen und dem Exekutivkomitee überwiesen:

„1. Schaffung eines Organisationsfonds für den Westen.

Aus demselben sind zu bestreiten:

a) Mitteilungen und Anzeigen in der deutschamerikanischen Presse des Westens.

b) Gehalt und Reisekosten für Agitatoren unserer deutschamerikanischen Bewegung.

c) Redaktionskosten einer später zu gründenden, von idealen Gesichtspunkten zu leitenden deutschamerikanischen Zeitung für den Westen.

2. Schaffung eines Schulfonds für den Westen.

3. Fühlungnahme mit den deutschamerikanischen Synoden durch mündliche Verhandlungen, deren Zweck wäre, die Synoden auf die Wichtigkeit der Bestrebungen des Nationalbundes auch für die Kirchen aufmerksam zu machen, da nach unseren Erfahrungen viele streng kirchlich gesinnte Deutschamerikaner ohne Eintreten oder Befürworten ihrer Geistlichen unseren Bestrebungen aktiven oder passiven Widerstand leisten werden. Wahres, prak-

tisches Christentum kann sich nirgends besser entfalten, als auf dem Nährboden echten Deutschtums! Und es ist dem Deutschtum ein Schlag ins Gesicht, wenn voriges Jahr auf einer Synode der Antrag diskutiert wurde, an Stelle der deutschen die englische Predigt zu setzen."

Verschiedene anderweitige Zuschriften konnten der vorgerückten Zeit wegen nicht mehr zur Verlesung kommen; sie wurden, nachdem der Sekretär deren Inhalt kurz mitgeteilt hatte, ebenfalls dem Exekutivkomitee überwiesen. Eine Reihe von Glückwunschbriefen und Depeschen waren auch eingelaufen, so von der Deutschen Gesellschaft von New Orleans, Louisiana; von der Deutschen Gesellschaft von Evansville, Indiana; von Richmond, Virginien; von dem aus 17 Vereinen bestehenden Kriegerbund von Wisconsin, und anderen. Hon. Simon Wolf von Washington, D. C., der frühere amerikanische Generalkonsul in Egypten, Richter Bode von Cincinnati, Ohio, und Carl Boom von Egg Harbor City, New Jersey, hatten ihre Abwesenheit schriftlich entschuldigt.

Es sprachen dann noch mehrere Herren über die Zwecke des Bundes, das Interesse und Entgegenkommen, welches derselbe allenthalben findet, sowie das vor ihm liegende grosse, zu bewältigende Arbeitsfeld. Auch der als Gast anwesende schweizerische Konsul, Herr Konradi, hielt eine kurze Ansprache, worin er den Bund zu dessen Unternehmen herzlich beglückwünschte.

Nach den üblichen Dankesbeschlüssen, und nachdem Pennsylvanien als Vorort, sowie Baltimore als Ort der nächsten Konvention erwählt worden war, erklärte Präsident Hexamer die erste Konvention des Deutschamerikanischen Nationalbundes der Vereinigten Staaten von Amerika offiziell für vertagt.

Der nicht offizielle Teil der Konvention verlief gleichfalls in schöner und würdiger Weise. Dem gastlichen Zentralbund von Pennsylvanien gebührt hohes Lob dafür; es ist ihm in reichem Masse gelungen, seinen geehrten Gästen den Aufenthalt ebenso angenehm als nutzbringend zu machen, sie alle genossen das kosige Gefühl des Daheimseins in der schönen Stadt der Bruderliebe.

Am ersten Abend wurde ihnen ein festlicher Empfang seitens der Deutschen Gesellschaft von Pennsylvanien, der altehrwürdigen, die ein Dutzend Jahre älter ist, als die Vereinigten Staaten; von da ging's zu einem flotten Kommers in der Halle der Philadelphia Turngemeinde; am Konventionstag waren die Delegaten vom Deutschen Klub zum Mittagessen eingeladen; am Nachmittag waren sie Gäste der Universität von Pennsylvanien, auch altehrwürdig, darf sie doch Benjamin Franklin zu ihren Gründern zählen; abends endlich wurde ihnen in dem monumentalen Heim des Jungen Männerchors ein glänzendes Bankett gegeben, das durch ein herrliches Konzert einen würdigen Abschluss fand. Diejenigen Delegaten, die länger weilen konnten, genossen auch noch am folgenden Tage die ungemein liebenswürdige Gastfreundschaft des Zentralbundes.

Den Besuchern des Philadelphier Lehrertages im vergangenen Jahre werden beim Lesen dieser Andeutungen schöne Erinnerungen zurückkommen; was dem Schreiber damals so bedeutungsvoll erschien, das machte auch bei dieser Veranlassung wiederum einen tiefen Eindruck auf ihn: das freundliche Entgegenkommen der Universität von Pennsylvanien. Obgleich es Sonntag war, der in der Quäkerstadt immer noch streng gehalten wird, liess die Universitätsbehörde ihre reichhaltigen Museen für die Delegten öffnen; am Eingang wurden sie von dem Vizeprovost der Universität herzlich bewillkommt, und unter seiner Leitung — begleitet von Dr. Learned und anderen Professoren — wurden die vielen Sehenswürdigkeiten jener grossartigen Lehranstalt eingenommen. Für eine solche Anerkennung des Deutschamerikanertums von Seiten der höchsten Vertreter unserer angloamerikanischen Mitbürger haben wir unserem verdienten Learned, unserem thatkräftigen Vorkämpfer, ganz besonders zu danken; sie ist von unberechenbarem Wert für un-

sere Bestrebungen. Das liessen schon diesbezügliche Artikel der englischen Presse Philadelphias erkennen.

Der Schreiber ist überzeugt, dass nach eingehender Kenntnisnahme des hier Berichteten seine Kollegen in ihren Kreisen mit allen Kräften zum Ausbau des Nationalbundes hinwirken werden. Wenn so das Deutschamerikanertum die ihm gebührende Stellung in Stadt und Land zur Geltung bringt, dann gehen wir künftig bei unseren Bestrebungen geradewegs „zum Schmid, und nicht zum Schmidle", wie die Schwaben sagen; wir hängen dann nicht mehr oder weniger vom guten Willen von Lokalsuperintendenten oder Lokalpolitikern ab, wie das in Chicago und an anderen Orten der Fall zu sein scheint, sondern wir wenden uns, wo nötig, direkt an die Staatslegislaturen, oder in Nationalsachen direkt an den Kongress. In der Bundeshauptstadt hat der Nationalbund überaus tüchtige und gewichtige Vertreter, „seht nur darauf, dass Ihr die rechten Leute in den Kongress schickt, wir werden dann schon darüber wachen, dass sie ihr Versprechen auch ausführen," sagten uns die Washingtoner Delegaten.

Ehe ich schliesse, kann ich nicht umhin, meinen verehrten Kollegen unsere Bannerträger, die Bundesbeamten, näher zu bringen.

Dr. C. J. Hexamer, der Präsident, bedarf keiner Einführung, er ist uns schon durch die goldenen Worte, mit denen er 1900 den Lehrertag bewillkommte, ein gar lieber Freund geworden, und seine Begrüssungsansprache vor der Nationalkonvention zeigt ihn uns als das Prototyp eines echten deutschen Mannes. Nur sei hier erwähnt, dass Dr. Hexamer nicht Mediziner, sondern Techniker und zwar ein vielgesuchter Techniker Philadelphias ist, und dort geboren. In seinem ganzen Wesen erinnert er an den Präsidenten des Lehrerseminars, Dr. Frank. Seine Adresse ist: 419 Walnut St., Philadelphia, Pa.

Wm. L. Elterich, 1. Vizepräsident, ist ein bekannter Washingtoner Advokat. Derselbe hat viel Ähnlichkeit mit unserem Dr. Fick, besitzt auch eine eben so glückliche Rednergabe wie jener.

H. C. Blödel, 2. Vizepräsident, ist ein wohlhabender Kaufmann in Allegheny, Pennsylvanien. Er ist erster Sprecher des Allegheny Turnvereins und ein warmer Freund unseres wackeren Kollegen Ferren .

Adolph Timm, der Sekretär, ist Journalist. Als Sekretär des Zentralbundes von Pennsylvanien hat er seine Befähigung für den jetzigen Posten vollauf bekundet, und durch die umsichtige Weise, mit der er neben der deutschen auch die gesamte englische Presse Philadelphias in den Dienst der Konvention zu bringen verstand, hat er sich weitere Anerkennung erworben. An ihn wende man sich in Sachen der Agitation. Seine Adresse ist: 522 West Lehigh Ave., Philadelphia, Pa.

Ich wüsste meinen Bericht kaum besser und bündiger zu Ende zu bringen, als mit den Schlussworten eines trefflichen Leitartikels, den der „Philadelphia Demokrat" der Konvention widmete:

„Es ist ein gesunder Junge, der gestern in der Halle der altehrwürdigen deutschen Gesellschaft aus der Taufe gehoben wurde, möge er erblühen und gedeihen zum Wohle der Deutschen und ihrer neuen Heimat."

II. Jahresversammlung der „National Educational Association."

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *B. A. Abrams,* Milwaukee, Wis.

(Schluss.)

Im Jahre 1898 hatte der Erziehungsrat, die leitende Abteilung der "National Educational Association", einen Ausschuss mit der wichtigen Aufgabe betraut, einen Bericht auszuarbeiten über die Frage: Soll in der Bundeshauptstadt eine Nationaluniversität ins Leben gerufen und unter Aufsicht der Bundesregierung geleitet werden? Durch seinen Vorsitzenden, den Präsidenten der Chicagoer Universität, Herrn Dr. Harper, liess der Ausschuss der Detroiter Versammlung des „National Council" seinen Bericht unterbreiten, der sich gegen die Gründung einer Nationaluniversität ausspricht. Es sei, meint Dr. Harper, eine der vornehmsten Pflichten der Bundesregierung, die der Erziehung gewidmeten Anstalten und Organe zu *ermutigen* und zu *unterstützen,* aber nicht, leitend und ordnend einzugreifen. Keine der die Schaffung einer Nationaluniversität anstrebenden Vorlagen, die im Kongresse ihrer Erledigung harren, könne von dem Ausschusse der Lehrerschaft dieses Landes als der Unterstützung würdig empfohlen werden.

Der Bericht erklärt sich jedoch einverstanden mit dem Plane, am Sitze der Bundesregierung eine dem Einflusse und der Leitung der Bundesregierung entrückte Hochschule zu gründen. Die Nähe und leichte Zugängigkeit der wissenschaftlichen Sammlungen und Anstalten der Bundeshauptstadt würde einer Washingtoner Universität besondere Vorteile gewähren. Dem umfassenden Bericht des Chicagoer Universitätspräsidenten wurde seitens der Mehrheit des „Educational Council" keine sehr freundliche Aufnahme zu teil. Von denen, die mit den Ansichten des Berichterstatters über die Pflichten der Bundesregierung den Erziehungsanstalten gegenüber nicht übereinstimmten, wurde hervorgehoben, dass fast alle Präsidenten von Staatsuniversitäten sich zu gunsten einer Nationaluniversität unter Regierungsaufsicht ausgesprochen hätten. Ganz unverhohlen wurde dem Verdacht Ausdruck verliehen, die Furcht, eine Nationaluniversität könne schädigend wirken auf das Wachstum der höheren Lehranstalt, die ihr Dasein und Gedeihen der Freigebigkeit reicher Bürger dieses Landes verdankte, sei nicht ohne Einfluss auf die Färbung des Ausschussberichtes gewesen. Dem Ausschusse wurde schliesslich gedankt für seine gründliche Arbeit, und der Bericht gelangte zur Annahme mit dem merkwürdigen Zusatze, der die Annahme nichtig machte: „Der „National Council" hält nach wie vor an der Ansicht fest, dass die Gründung einer Nationaluniversität ratsam und zweckmässig ist!" —

Auf der Tagesordnung der zweiten Hauptversammlung in der Armory Hall stand als wichtigster Punkt die Frage: "What constitutes a Fad?" Volle drei Stunden widmete man der berückenden Truggestalt, der Verkörperung der Modelaunen und -Thorheiten auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts, der falschen Nixe, die mit ihrem trügerischen Lächeln und zaubervollem Blicke schon Tausende von der sicheren Bahn besonnenen Fortschrittes auf den abschüssigen Weg thorheitsvoller und verderblicher Experimente gelockt. Woran man diese grosse Täuscherin erkennt, wie man ihren Listen entgeht, wie man sich gegen ihre Verführungskunst wappnet, „wie man die Wirbel meidet und mit der Brandung ficht," wurde von den verschiedenen Rednern in interessanter Weise erörtert. Den Reigen eröffnete der allen alten Mitgliedern des Deutschamerikanischen Lehrerbundes wohlbekannte Kollege, Superintendent der öffentlichen Schulen von St. Louis,

Herr F. Louis Soldan. Des Einflusses seiner machtvollen Persönlichkeit und seines thatkräftigen Wirkens ist der Lehrerbund seit dem Milwaukeer Lehrertage vom Jahre 1887 leider verlustig gegangen. Vielleicht ergreift ihn beim Lesen dieser Zeilen — wenn sie ihm zu Gesicht kommen — ein menschliches Rühren, die Erinnerung an vergangene mit uns verlebte fröhliche Stunden steigt vielleicht in ihm auf; vielleicht tritt er wieder in unseren Kreis und mit ihm mancher der wackeren Kämpen aus der Stadt des heiligen Ludwig, die uns verliessen, als man in einer dunklen Stunde den deutschen Unterricht aus dem Lehrplane der Schulen von St. Louis strich! Doch hat seine von der grossen Versammlung in der Armory Hall so beifällig aufgenommene Abhandlung über die Frage: "What constitutes a Fad?" gezeigt, dass F .Louis Soldan noch fest und sicher auf dem Boden deutscher Pädagogik steht und dass die trügerische Zauberin Fadda, der so viele seiner angloamerikanischen Kollegen schon zum Opfer fielen, ihn nicht bestrickt hat.

Der Vortragende verlas die verschiedenen ihm zugegangenen Antworten auf seine an eine grössere Anzahl von Lehrern und Erziehern gerichtete Frage: "What is a Fad?" Seine treffenden Bemerkungen, die er an jede Antwort knüpfte, die eine Erklärung des Wortes "Fad" anstrebte, oder in der Schulstube angestellte Beobachtungen und Versuche zur Mitteilung brachte, bildeten den Kern des höchst interessanten Vortrages.

Von vielen Seiten wird gegen die moderne Volksschule der Vorwurf erhoben, sie überbürde den Lehrplan auf Kosten der Fächer, welche den eisernen Bestand der Schule bilden sollten. Musik und Zeichnen, Handfertigkeits-, Turn- und Fremdsprachunterricht werden von vielen angefeindet und als Luxusgegenstände für die Volksschule angesehen, weil sie alles als "Fad" bezeichnen, was man nicht lehrte, als *sie* zur Schule gingen. Jeder Lehrgegenstand wird zum "Fad", sobald er seinem idealen Zwecke, dem harmonischen Zusammenwirken mit anderen Thätigkeiten, Verrichtungen und Studien entzogen wird, sobald sich bezüglich des Umfanges, der relativen Wertschätzung oder der Methode eine Neigung zum Übertreiben zeigt. Es giebt Leute, die jeden neuen Gedanken, der dem Geiste eines Erziehers entstiegen, mit Begeisterung begrüssen, bei denen die Liebe zum *Neuen* auf dem Gebiete des Unterrichts so stark ist, wie die Liebe zum Neuen im Gesellschaftsleben oder in den Kleidertrachten. Es ist ein charakteristisches Zeichen, dass die "Fads" nichts Bleibendes, nichts Greifbares schaffen, wenn auch die Begeisterung ihre Verkünderin und der Eifer ihr Diener ist. —

Wenn ich noch erwähne, dass ich einer Sitzung der Abteilung für Körperpflege beigewohnt, einige Abhandlungen über Turnen in der Volksschule angehört, und einer der 2000 Besucher war, welche die turnerischen Leistungen der Zöglinge des Detroiter Turnvereins gebührend bewunderten, wenn ich noch zum Schlusse der trefflichen und reichhaltigen Ausstellung auf dem Gebiete des Handfertigkeitsunterrichtes, sowie der nicht minder trefflichen und interessanten Handfertigkeitsprodukte der Indianerschüler gedenke, glaube ich den Bericht über meine Detroiter Lehrertagseindrücke zum Abschlusse bringen zu dürfen.

III. Die Jahresversammlung der „Modern Language Association" von Ohio.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Anna Karger,* Columbus, Ohio.

Die zwölfte jährliche Versammlung der Modern Language Association von Ohio fand am Freitag und Samstag, dem 29. und 30. Nov., in Columbus in den Räumen der Staatsuniversität statt.

Eine Neuerung war die gemeinschaftliche Abendsitzung mit der Academy of Science. Es wurden drei Vorträge geboten:

Moderne Sprachen und Wissenschaft im Hochschulkursus, Wm. Werthner, Dayton.

Über eine Reise nach Südsibirien, Gerard Fowke, Chillicothe.

Botanisieren in den Gebirgen Colorados (illustriert), A. D. Selby, Worster.

Die erste Zusammenkunft am Freitag Morgen bot die Begrüssungsrede des Hrn. Professor Joseph Denny von der Ohio Staatsuniversität, in welcher er betonte, dass nicht nur der praktische Nutzen das Studium moderner Sprachen beeinflusse, sondern dass dasselbe als Bildungsmittel zu betrachten sei. Die Lehrer der lebenden Sprachen, resp. die Professoren an Hochschulen und Universitäten seien jetzt die Kulturträger, wie es früher die der alten Sprachen gewesen; denn wo heutzutage zehn Schüler Latein treiben, studieren 40—50 die lebenden Sprachen, und zwar widmen sie ihnen eingehendes Studium.

Nach einer Ansprache des Präsidenten, Herrn Richard Hochdörfer, Wittenberg College, sprach Herr Chas. Dowd, ein junger Hochschullehrer aus Toledo, über: Was kann im Deutschen oder Französischen in der Hoch- oder Elementarschule erlernt werden? Darauf folgte Herr George McKibben von der Denison Universität mit einer gediegenen Forscherarbeit: Eructavit — ein altes französisches Gedicht aus dem 12. Jahrhundert.

Am Freitag Nachmittag fanden drei Diskussionen statt über: Ziel und Methoden des Diktats, Internationaler Briefwechsel und Vereinfachung der französischen Orthographie und Syntax, vom französischen Unterrichtsminister unterbreitet. Ein interessanter Bericht des Herrn O. Emerson von der Western Reserve Universität schilderte die Arbeit und Erfolge der amerikanischen Dialektgesellschaft. Herr W. Reeves vom Kenyon College sprach über Shakespeares „Queen Mab" und die letzte Nummer bildete der illustrierte Vortrag von Professor Ernst Eggers von der Ohio Staatsuniversität über deutsche Illustration und Illustratoren, mit besonderer Berücksichtigung Chodowieckis.

Am Samstag Morgen verlas Herr Graves Herrn Edwin Chubbs Vortrag über Shakespeares Einfluss auf Goethe; es war ein Vergleich beider Geisteshelden und deren Dramen, besonders Hamlet und Götz von Berlichingen. Darauf folgte das einzige in deutscher Sprache gehaltene Referat des Herrn Joseph Krug aus Cleveland: Warum lernen unsere angloamerikanischen Schüler nicht deutsch sprechen? eine psychologisch-philologisch behandelte Arbeit.

Herr Krug bewies aus der Praxis und durch Zitate berühmter Sprachforscher, dass denjenigen Völkern, deren Muttersprache reich und schwer zu erlernen sei, das Studium einer fremden Zunge leicht falle, wie den Russen, Magyaren, den Deutschen. Da nun die englische Sprache eine mangelhafte Grammatik habe, werden die sprachlichen Anlagen der amerikanischen Kinder nicht genug ausgebildet; sie finden die behauenen Steine, die sogar schon zusammen passen, während die

deutsche Sprache inbezug auf Satzbau, Wortlehre, Flexion, fast unüberwindliche Schwierigkeiten für den Ausländer bietet. Herr Krug meint, dass das Englische— gerade seiner Einfachheit wegen — einst die Weltsprache bilden werde, niemals aber das Volapük.—Er befürwortete die Einführung des deutschen Unterrichts in die Unterklassen, so bald die Schüler des englischen Lesens mächtig seien, und ist gegen Teilung der Klassen in deutsche und englisch-deutsche, sowohl aus demokratischen Gründen, wie darum, weil die Kinder deutscher Eltern heutzutage doch nicht imstande sind, sich der deutschen Sprache mit irgend welcher Leichtigkeit zu bedienen.

Warum so viele Deutsche hier zu Lande ein so schlechtes Englisch sprechen, läge daran, dass dieselben aus Gegenden kommen, wo Dialekt gesprochen, welcher mindenstens eben so primitiv sei, wie die englische Sprache.

Ungünstige Methoden, Lehrbücher, Schulverhältnisse und unfähige Lehrer träfe ein Teil der Schuld, dass unsere Schüler nicht Deutsch sprechen lernen, jedoch die Hauptschuld trüge die Schwierigkeit der deutschen Sprache und die Unfähigkeit der Amerikaner, eine fremde Sprache gründlich zu erlernen.

Die Wahl der Beamten ergab folgendes Resultat:

Präsident, Max Pohl, Cincinnati; Vicepräsidenten, Leopold Fischer, Toledo, und Frl. Lizzie Bour, Canton; Sekretär, Ernst Eggers; Schatzmeister, W. Graves, Columbus.

Die Tagung schloss mit einer Vorführung von Phonographen durch Herrn E. Brown, Columbus, zur Erlernung der modernen Sprachen auf diesem gewiss ungewöhnlichen Wege.

Die Versammlungen waren nur mässig besucht, jedoch zeigten die Mitglieder anhaltendes Interesse an dem reichhaltigen Programm, und nahmen folgende Herren und Damen regen Anteil an den jedem Vortrage folgenden Debatten:

Die Herren Prof. Hochdörfer, Denny, Bowen, McKibben, Chamberlin, Bruce, Boyd, Brömel, Eggers — welcher als Seele des ganzen Vereins betrachtet werden darf — und die Damen Frl. Bour, Ober und Karger.

IV. Korrespondenzen.

Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Cincinnati.

Das deutsche Schul- und Volkslied erklingt wiederum im deutschen Departement unserer öffentlichen Schulen! Der *Amerikaner* Aiken, der gegenwärtige Supervisor der Musik, hat das Dornsröschen aus dem Winterschlafe geweckt, in den sein *„deutscher“* Vorgänger im Amte aus kurzsichtigen Motiven es eingelullt. Wie sein längstverstorbener Vater, der vor Jahren dieselbe Stelle an den öffentlichen Schulen bekleidete, erkennt auch Herr Walter H. Aiken den hohen Wert des deutschen Liedes zur Pflege des Gemütes und zur Belebung der deutschen Sprache. Auf eigene Kosten liess er eine hübsche Auswahl der bekanntesten deutschen Schul- und Volkslieder, ein- und zweistimmige, drucken und an die deutsche Lehrerschaft verteilen. Mit der bereitwilligen Hilfe der Musiklehrer werden diese Lieder fleissig eingeübt, und jetzt hört man wieder die ewig schönen, Ohren und Herz erfreuenden Lieder in den Schulzimmern ertönen, wie: „Schöner Frühling, komm doch wieder“, „Wie lieblich hallt durch Busch und Wald“, „Stimmt an mit hellem, hohen Klang“, „Morgenrot“, „So leb' denn wohl, du stilles Haus“, „Wenn die Schwalben heimwärts zieh'n“, „Lorelei“, „Der Wanderer in der Sägemühle“, „Ade, du lieber Tannenwald“, etc., etc. Herr Aiken wird sich dafür seitens der deutschen Lehrer und Schüler, ja bei der ganzen deutschen Bevölkerung innigen Dank und Anerkennung sichern und sich ein bleibendes Denkmal in ihren Herzen setzen, wie weiland sein Vater, dessen Andenken darob hier noch heute in hohen Ehren steht.

Für die *Oberlehrerversammlung* vom 5. Dezember war Herrn Wienecke der obligatorische Vortrag zugefallen. Der Referent hatte sich dafür das schon so oft behandelte Thema „Aufsatz" gewählt, wobei er verschiedene gewagte Behauptungen aufstellte. So erblickte er in dem Mangel an logischem Denken die Hauptschuld an den oft kärglichen Resultaten im deutschen Aufsatz. Wenn die Schüler erst logisch denken lernten, wie dies mittels der Dispositionslehre (wahrscheinlich nach deutscher Gymnasialmethode!) geübt werden sollte, dann sei das Aufsatzschreiben für unsere deutschamerikanische Jugend eine Leichtigkeit, vorausgesetzt natürlich, dass sie die nötige Sprachgewandtheit besitzt! Anstatt der Erzählungen, die der Herr Referent tote Gegenstände nannte, sollten mehr lebende Gegenstände, wie Löwen, Tiger, Elephanten etc. als Aufsatzstoff benützt werden; auch das Anschreiben von leitenden Fragen oder Punkten an die Wandtafel zur Aufsatzvorbereitung hält er für unzweckmässig und betrachtet es als „Fackel im dicken Nebel". (Immerhin noch besser, mit einer Fackel, als mit einer Stange im Nebel herumfahren!) Nun, wenn Herr Wienecke erst noch einige Jahre an unseren Schulen praktisch unterrichtet hat, so wird er vielleicht „ausfinden", dass das Aufsatzmachen auf deutschen Gymnasien und das Aufsatzmachen in deutschamerikanischen Volksschulen zweierlei Dinge sind. Bis dorthin dürfte er sich dann auch überzeugen, dass die für den hiesigen deutschen Unterricht ausgewählten Aufsatzthemata unter den obwaltenden Umständen doch die zweckmässigsten sind.

In der zweimonatlichen Versammlung des *Deutschen Lehrervereins* am 7. Dezember hielt Herr Hilfssuperintendent Dr. H. H. Fick einen Vortrag über West Point, den er durch eine Anzahl trefflicher Lichtbilder in anschaulicher Weise erläuterte. Mit gespannter Aufmerksamkeit folgten die zahlreich erschienenen Zuhörer den Ausführungen des bewährten Redners. Bei Erledigung des geschäftlichen Teiles wurden sechs neue Mitglieder in den Verein aufgenommen. **E. K.**

Milwaukee.

Der Verein Deutscher Lehrer hielt seine zweite Versammlung am 11. Nov. ab. Herr Abrams machte zuerst seine amtlichen Mitteilungen. Er kündigte an, dass die sogenannte Ergänzungslektüre (supplementary reading) jetzt vollständig sei und den Lehrern in einigen Tagen zugehen werde. Für die untersten beiden Grade seien Godius Märchen und das Büchlein „Allerlei", von Frl. M. Fahsel hierselbst herausgegeben, bestimmt; für die 3. und 4. Grade die Märchen von Foerster; für die 5. und 6. Grade Grimms Märchen, und für die beiden oberen Grade der „gehörnte Siegfried" und Hauffs Märchen. Für die beiden unteren Grade sei es besser, die Geschichten zu erzählen, als sie vorzulesen. Bei dem Lesen der Kinder haben die Lehrer die nötigen Sacherklärungen zu geben, jedoch sollten sie sich vor zu vielem Erklären und Moralisieren hüten, dagegen aber den Schüler fleissig zum Nacherzählen anhalten und ermuntern, da das ein gutes Mittel sei, Sprachgewandtheit bei den Schülern zu erzielen.

Sodann wurde den Lehrern noch mitgeteilt, dass ihnen in einigen Wochen ein neuer Lehrplan zugehen würde, und dass sie sich möglichst genau nach demselben richten möchten. Wenn sie es aber für nötig hielten, von demselben abzuweichen, so wäre es nötig, den Superintendenten des Deutschen davon in Kenntnis zu setzen und die Gründe dafür anzugeben. Sodann betonte Herr Abrams die grosse Wichtigkeit, ja die absolute Notwendigkeit einer korrekten und mustergiltigen Sprache seitens des Lehrers im Unterricht wie auch ausserhalb desselben. Der Lehrer müsse in allen Stücken ein Vorbild für die Schüler sein, besonders aber in der Sprache. Manche Lehrer liessen sich oft gehen und gäben nicht genug acht auf ihre Ausdrücke und Redewendungen, die manchmal nicht allein unschön und ungebräuchlich, sondern auch ungrammatisch, auch zuweilen der englischen Sprache entlehnt seien. Gerade weil die Kinder oft im Hause und auf der Strasse so viel schlechtes Deutsch hörten, so solle der Lehrer in der Schule durch sein mustergiltiges Deutsch ein Korrektiv dagegen bilden.

Auch möchten die Lehrer sich nicht so leicht auf das etymologische Gebiet der Sprache wagen und Erklärungen geben über Abstammung der Wörter, wenn sie sich nicht vorher über die Richtigkeit ihrer Angaben durch Nachschlagen überzeugt hätten. Der Schein trüge oft sehr, z. B. bei den Wörtern Maulwurf und Armbrust. Auch hieraus ergebe sich wieder die Wichtigkeit einer sorgfältigen Vorbereitung seitens des Lehrers auf den Unterricht. Sodann sagte Herr Abrams, wolle er noch einen Punkt berühren, den er für sehr wichtig halte und den er den Lehrern zu ihrer eigenen Entscheidung überlassen wolle. Die Frage sei nämlich die, ob es nicht bes-

ser sei, auch ausserhalb der Klasse, also auf dem Spielplatze, in den Korridoren und auf der Strasse mit den Schülern *deutsch* und nicht *englisch* zu sprechen. Ebenso ,ob nicht auch die deutschen Lehrer einer Schule unter einander in Hörweite der Schüler lieber deutsch sprechen sollten. Er wolle doch den Lehrern zu bedenken geben, ob nicht bei den Schülern sich die Meinung festsetze, dass die deutsche Sprache nur im Klassenzimmer zu gebrauchen sei, aber nicht im Leben. Dieser Gegenstand wird noch ausführlicher in der nächsten Versammlung besprochen werden. Da der Ausschuss für Aufstellung der Tagesordnung nichts vorzulegen hatte, so vertagte sich die Versammlung.

Der Schulrat hat in seiner letzen Sitzung eine Entscheidung abgegeben, die gewiss von der Mehrzahl der Eltern unserer Schüler und ebenso von den Lehrern vollständig gebilligt wird. Der hiesige Ausschuss zur Sammlung von Beiträgen für den „McKinley Monument Fund" hatte den Schulrat ersucht, ihm zu gestatten, auch in den hiesigen Schulen eine solche Sammlung vorzunehmen. Der Schulrat hat das Gesuch abgelehnt, und zwar mit der Begründung, dass er schon vor längerer Zeit durch eine Resolution den Lehrern verboten habe, Sammlungen oder Kollekten für irgend welche Zwecke in den Schulen vorzunehmen; und er könne auch in diesem Falle keine Ausnahme von der Regel machen, obgleich der Zweck der Sammlung hier ein edler und patriotischer sei. Ausserdem hätten ja auch die Kinder ausserhalb der Schule Gelegenheit genug, hiezu beizusteuern. Das war recht! Nur immer konsequent handeln. Es fängt wirklich schon an, eine Unsitte zu werden, wofür nicht alles in unseren Schulen gesammelt wird . Das schlimmste dabei ist, dass die Kinder armer Eltern oft dabei gedemütigt werden. Reiche Leute spenden grosse Gaben, und ihre Kinder prahlen damit. Die Kinder der Armen bringen wenig oder gar nichts, und in beiden Fällen werden sie oft bloss gestellt. Man hat ja sogar schon angefangen, ganze Schlachtschiffe durch die Sammlungen der Schulkinder bauen zu lassen. Da könnten wir ja vielleicht auch den nächsten Krieg mit Deutschland, den wir nach den Hetzartikeln unserer gelben Presse bald bekommen werden, ganz allein mit dem Gelde unserer Schulkinder führen; und was für ein prächtiges Mittel wäre das, unseren Kindern Patriotismus beizubringen!

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend. Reform des neusprachlichen Unterrichts. Dass sich die Mitglieder unseres Vereins zur Zeit lebhaft mit den Reformbestrebungen auf dem Gebiete der neueren Sprachen beschäftigen, ist gewiss ein Zeichen von dem grossen Interesse, das sie an ihrer Berufsaufgabe nehmen. Allgemein giebt sich das Gefühl zu erkennen, den Äusserungen der leitenden Geister, wie sie diesseits und jenseits des Ozeans zum Ausdruck kommen, nachzuforschen, prüfend zu sichten und sich das Beste anzueignen. Da aber die litterarische Produktion zum neusprachlichen Unterricht in den letzten Jahren zu einer wahren Hochflut anschwoll, so ist es dem Einzelnen kaum mehr möglich, sich zurechtzufinden, um so mehr als die Meinungen noch weit auseinander gehen und selbst in den Grundfragen noch keine Übereinstimmung herrscht. Es war darum wünschenswert, dass „die Reform des neusprachlichen Unterrichts und die diesbezügliche Litteratur" zur Besprechung auf die Tagesordnung unserer letzten Versammlung gesetzt wurde. Albert J. W. Kern war der Referent des Themas.

Einleitend bemerkte er, dass die Zahl der theoretischen Untersuchungen auf dem neusprachlichen Gebiete in Deutschland allein schon im Jahre 1898 auf 739 gestiegen, dass darum ein bibliographisch kritischer Führer unentbehrlich geworden sei, und dass er den ersten Teil seiner Besprechung auf „Hermann Breymanns: die neusprachliche Reformlitteratur von 1894 bis 1899" basierte. Es sei diese Arbeit die Fortsetzung eines früheren Werkes, in dem der gewissenhafte Verfasser die Erscheinungen von 1876 bis 1893 veröffentlichte. Das Werk sei eingeteilt in vier Teile und behandle übersichtlich und sachverständig 1) theoretische Erörterungen, 2) praktische Versuche, 3) offizielle Verordnungen und 4) öffentliche Verhandlungen. Nachdem er die leitenden Gesichtspunkte hervorgehoben, fasste er die wichtigsten Ergebnisse, sowie den gegenwärtigen Stand der Reformbewegung zusammen und glaubt eine Annäherung der früher entgegenstehenden Ansichten erkennen zu können, wenn wir auch noch inmitten des Werdeprozesses stehen. Wer zu hören versteht, wer wie in kriegerischen Tagen sein Ohr zur Erde neigt, vernimmt den Schall des Kommenden. Eines konnte ihm dabei nicht entgehen. Er fand in den Reihen der neusprachlichen Lehrerwelt manche Zarathustras, die nicht nur neue Religionsstifter auf die-

sem Gebiet zu sein glauben, sondern die zugleich furchtbare Zerstörer und höhnende Verächter alles Alten sind, Zerschmetterer, deren Zorn „Gräber bricht, Grenzsteine rückt und alte Tafeln zerbrochen in steile Tiefen rollt".

Doch wenn auch Überphilologen — von den Überbrettlern rede ich hier nicht — in der Hochfülle der Begeisterung über das Ziel hinausschossen, so ist das „kein schwerwiegender Fehler, sondern 1000 mal besser, als wenn man immer nur in den alten und darum bequemen Geleisen bleiben will, 1000 mal besser, als wenn eine interesselose Indolenz und eine öde, jedes höheren Schwunges und weiteren Blickes entbehrende Lebensauffassung den Lehrer zu rein mechanischer, handwerksmässiger Berufsarbeit führt". Gewiss ist jedenfalls, das uns allen aus der Bewegung eine reiche Anregung zugeflossen, und dass der Unterricht ohne Frage frischer, anregender, lebendiger geworden ist.

In dem zweiten Teil besprach der Referent „die Verhandlungen und Beschlüsse der letzten Berliner Schulkonferenz vom Juni 1900 in bezug auf das Englische auf den deutschen Gymnasien". Neben anderen Erörterungen hinsichtlich des höheren Unterrichts sollte die Konferenz über nachstehende Frage schlüssig werden.

„Erscheint es empfehlenswert oder doch unbedenklich, an Stelle des Griechischen wahlweise Englisch zuzulassen?"

Da die Konferenz zum grössten Teil aus klassischen Philologen bestand, so war eine bejahende Antwort auf die Frage von vornherein ausgeschlossen. Am ersten Tag der Verhandlungen hatte sich in der That nicht ein Mann gefunden, der die Ansprüche des Englischen als eines neben dem Griechischen am Gymnasium einzustellenden Ersatzfaches vertreten hätte. Selbst der erste Redner, ein Professor an einer technischen Hochschule (Aachen) ging nur so weit, dass er eine Wahl zwischen Englisch und Griechisch *zur Zeit* noch nicht als berechtigt und wünschenswert hinstellte. Den klassisch humanistischen Standpunkt vertrat mit grösster Entschiedenheit der in Sachen der Religion sonst so freie Theologe Prof. Harnack, indem er ausführte, dass jeder Versuch, wahlfreies Englisch neben das Griechische zu setzen, geradezu zur Auflösung des klassischen Gymnasiums führen müsse(!). Zu einem vergleichenden Abwägen der zwei Fächer nahm er sich gar nicht die Mühe, sondern er argumentierte lediglich vom klassischen Standpunkt aus. Die Redner des Tages schlossen sich ihm an; einer meinte sogar, ihm sei bei dem Vorschlag, das Englische neben dem Griechischen wahlfrei zu machen, zu Mute gewesen, als „käme jemand und wolle ihm ein paar Ohrfeigen geben", er beantrage daher, dem preussischen Ministerium die folgende Antwort zu geben: „Es erscheint ausgeschlossen, an Stelle des Griechischen das Englische wahlfrei zuzulassen, weil es das Gymnasium zerstören würde", ein Antrag, der mit allen gegen eine Stimme angenommen wurde. Die zwei nächsten Tage erwiesen sich dem Englischen günstiger. Man gab zu, dass wenn das Englische auch nicht schön, nicht klassisch und zu leicht sei, es doch heute die Verkehrssprache der ganzen zivilisierten Welt bilde. (Man drückte sich sehr vorsichtig aus, man nannte Englisch nicht etwa „die Weltsprache", was man hierzulande so häufig hört, auch nicht die Sprache der „gebildeten Welt", wohl aber die Verkehrssprache der zivilisiertenWelt!). Es wäre daher wünschenswert, dass der englische Unterricht auf dem humanistischen Gymnasium obligatorisch gestaltet werde. Vorläufig dürfte dies im Grossen und Ganzen ein frommer Wunsch bleiben. Doch wurde der folgende Antrag angenommen: „Es soll den einzelnen Gymnasien gestattet sein, den Unterricht in der englischen Sprache für alle Schüler bestimmter Klassen obligatorisch zu machen." Als Zusatzantrag zu diesem wurde gleichfalls—und zwar einstimmig — angenommen: „Soweit dies nicht geschieht, ist die bisherige Einrichtung des fakultativen Unterrichts im Englischen mit Nachdruck zu beleben und ihre Benützung durch den Schüler in jeder Weise zu fördern." Ein letzter Antrag lautete: „Um den englischen Unterricht an den humanistischen Gymnasien zu fördern, erscheint es empfehlenswert, bei den Reifeprüfungen den Schülern freizulassen, ob sie sich im Französischen oder im Englischen prüfen lassen wollen." Dieser Antrag, der mit überwältigender Mehrheit angenommen wurde, ist unterdessen zum Gesetz erhoben worden.

Manche Betrachtungen liessen sich an diese Äusserungen, in denen sich das Urteil der Gebildeten Deutschlands über die heutige Stellung des Englischen für Leben und Unterricht spiegelt, anknüpfen, doch genügt es, die Aufmerksamkeit darauf gelenkt zu haben.

Der Vorsitzende, Dr. C. F. Kayser, verlas sodann einen kurzen Auszug über die in der Zeit vom 24. bis 28. Juli v. J. gelegentlich der grossen Ausstellung in Paris stattgehabten Beratung des internationalen Kongresses über den neusprachlichen Unterricht. Leider kann ich Raummangels halber heute nicht darauf eingehen.

Als Nachtrag muss ich beifügen, dass in der vorletzten Sitzung Herr Karl Herzog einen begeisternden Bericht über die 31. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes in Indianapolis erstattete. Da muss es ja hoch her gegangen sein! Die deutsche Sprache schien zu arm, um seinen Superlativempfindungen entsprechenden Ausdruck zu verleihen. Mehr wie eine halbe Stunde sprach er über die schönen Tage, die er dort erlebt, die lieben Freunde, die er dort getroffen, den magisch beleuchteten Hain, die schönen Frauen und den herrlichen Wein. Höher und höher trug ihn der Schwung der Begeisterung. Seine Worte bekamen Flügel, seine Gesichtszüge spiegelten überirdischen Glanz. — — Als er geendet, erklang es wie ein seraphisches Echo von oben: Weit drinnen in Asien sucht ihr das Paradies, geht nach Indianapolis und ihr habt es gefunden.

A. K.

Newark.

Unsere Privatschulen. Wie überall, so fristen auch die hiesigen d. e. Privatschulen nur kümmerlich ihr Dasein. Sie leiden, selbst angesichts der Thatsache, dass der deutsche Unterricht in den städtischen Volksschulen nicht eingeführt ist, durchaus nicht an Überfüllung. Ausser 5 katholischen Parochialschulen, die Dank der Rührigkeit seitens der betreffenden Geistlichen allerdings recht bevölkert sind, bestehen hier noch 5 freie Privatschulen und eine protestantische Kirchenschule, bei denen durchweg die Schülerzahl gegen früher erheblich gesunken ist. Dass allen diesen Schulen über kurz oder lang ein letztes Stündlein schlagen wird, darüber giebt man sich wohl keiner Täuschung mehr hin. Ganz unerwartet aber schien kürzlich diesem Schicksale unsere Greenstreet-Schule verfallen zu sein. Diese liegt im Mittelpunkte der Stadt. Sie ist die älteste d. e. Schule hierselbst, hatte stets die meisten Klassen und bereitete direkt für die Hochschule vor. Durch den Umstand, dass die früheren Bundesmitglieder Dr. Ad. Douai und Hermann Schuricht als Direktoren an derselben wirkten und Herr Hermann von der Heide, dessen Name im Lehrerbunde ebenfalls einen bekannten Klang hat, ihr gegenwärtiger Direktor ist, dürfte das Schicksal der Schule auch weitere Kreise interessieren.

Worin bestand nun die der Greenstr.-Schule drohende Gefahr?

Newark liegt zwar in einem sehr kleinen Staate, aber die Stadt reckt sich und streckt sich und hat es schon bis auf 300,000 Einwohner gebracht. Da erwies sich nun die alte Stadthalle längst als viel zu klein, und man ist im Begriff, eine dem Wachstum der Stadt entsprechende City Hall zu errichten, die, beiläufig bemerkt, 1 Million Dollars kosten soll. Zum Unglük für die Greenstreet-Schule verfiel man bei der Auswahl des Bauplatzes auf das Häusergeviert, in welchem diese seit beinahe 50 Jahren ihre ungestörte Thätigkeit entfaltet hatte. Der Grund und Boden hatte vor 45 Jahren der Schulgemeinde 4 Tausend, die Einrichtung des 3stöckigen Backsteingebäudes 13 Tausend Dollars gekostet. Die Abschätzungskommission, darunter ein bekannter deutscher Brauer, bot jedoch nur 18 Tausend als Entschädigung an, obwohl Bauplätze, besonders im Zentrum der Stadt, seit jener Zeit bedeutend an Wert zugenommen haben. Auf die Bemerkung eines Vertreters der Schule, dass man heute für 18 Tausend Dollars keine neue Schule in der Nähe der alten bauen könne, wurde ihm von einem der Abschätzungskommissäre der Rat gegeben: „Dann schickt eure Kinder in die öffentliche Schule.“ Da man sich nicht einigen konnte, wurde das Schulgrundstück von einer Spezialkommission noch einmal abgeschätzt. Diese bot 24 Tausend Dollars an. Die Schulgemeinde hatte ursprünglich 40 Tausend beansprucht. Da man es nicht auf einen Prozess ankommen lassen wollte, so nahm man die zuletzt gebotene Summe an.

Damit scheint nun der Fortbestand der Schule gesichert zu sein. Ein neuer Bauplatz ist bereits ins Auge gefasst und ein Plan für ein zu errichtendes anderes Schulgebäude schon entworfen worden. Hoffen wir, dass die alte Greenstreet-Schule in kurzer Zeit auf einem andern Platze gleich einem Phönix neu erstehe.

Leider ist zu befürchten, dass der Schule noch dadurch Verlegenheiten bereitet werden, dass sie aus dem alten Gebäude ausziehen muss, ehe das neue vollendet ist.

H. G.

V. Umschau.

Amerika.

Chicago. Die Vereinigung der Lehrer Chicagos (Teachers' Federation of Chicago) errang unter der Führung zweier Lehrerinnen, Miss Margaret A. Haley und Miss Catherine Goggin, einen Sieg, der von der weittragendsten Bedeutung für die öffentliche Wohlfahrt, und nicht

in letzter Linie auch für das öffentliche Erziehungswesen ist. Als im Jahre 1898 der Schulrat Chicagos erklärte, dass nicht genügend Geld zur Weiterführung der Schulen vorhanden sei und dass er daher gezwungen sei, das laufende Schuljahr zwei Monate früher zu schliessen, da waren es die genannten Damen, die den Mut hatten, die Aufmerksamkeit ihrer Amtsgenossen auf die grossen Korporationen des Staates, die Eisenbahn-, Strassenbahn-, Gasgesellschaften u. a. zu lenken, die es auf eine von solchen Instituten übliche Weise verstanden, sich einer ursprünglich von der Abschätzungskommission des Staates festgesetzten gerechten Besteuerung zu entziehen. Die genannten Lehrerinnen wurden von der Lehrervereinigung, die ihren Gehalt bezahlte und eine genügende Summe zur Bestreitung der Untersuchungs- und Prozesskosten — dieselben belaufen sich auf über $7000 — bewilligte, beauftragt, die ganze Angelegenheit zu verfolgen und zu klären. Mit ebensoviel Mut als Entschlossenheit gingen die beiden ans Werk, und das, wozu hierzulande die öffentliche Meinung sich leider nur höchst selten aufzuschwingen vermag, gelang ihnen, sie verfochten ihre Sache durch alle Instanzen, und trotzdem von ihren Gegnern alles versucht wurde, sie zu schlagen, — und was vermag der grosse Geldbeutel nicht — entschied das Obergericht des Staates am 24. Oktober d. J. zu Gunsten der Klägerinnen; die Korporationen wurden zur Zahlung der rückständigen Steuern, die sich allein für Chicago auf nahezu $25,-000,000 belaufen ,verurteilt, und dürfen einer jährlichen gerechten Besteuerung ihres Eigentums von nun an entgegensehen. Das mutige Vorgehen dieser "school-ma'ams" sichert dem Staate Illinois eine Einnahmequelle, die alle Verwaltungsausgaben der öffentlichen Anstalten, auch die der Schulen, zu decken imstande ist. Hoffentlich wacht die Bürgerschaft darüber, dass der ungeheure Einfluss der Korporationen und deren Geldbeutel ihr nicht durch die Legislatur diesen Erfolg schmälert oder vernichtet.

Nachahmungswert. Auf Anregung von seiten des Richters Richard S. Tuthill vom Jugendgericht zu Chicago ist eine Bewegung im Gange, für verwahrloste Knaben, oder solche, die sich eines Vergehens schuldig gemacht haben, ein Heim auf dem Lande zu gründen. Es ist die Absicht einen Fonds von $250,000 zu gründen, und schon sind von den Geschäftsleuten der Stadt, die das Heilsame dieses Unternehmens erkennen, Zeichnungen eingelaufen, die die Aufbringung der angegebenen Summe ausser Zweifel stellen.

New York. Schülervorstellung. Am 16. November fand, dank dem Entgegenkommen Herrn Direktor Conrieds, im Irving Place Theater eine Schülervorstellung von „Wilhelm Tell" zu bedeutend reduziertem Preise statt. Nichts ist geeigneter, die Liebe zur deutschen Sprache im Schüler zu wecken und zu fördern, als wenn ihm die Meisterwerke unserer Litteratur, nachdem er sie gelesen, auf der Bühne vorgeführt werden.

Die zahlreichen Freunde unseres früheren thatkräftigen *Bundessekretärs, Herrn H. M. Ferren* von Allegheny, werden mit freudiger Teilnahme die Nachricht entgegennehmen, dass die Behandlung seiner Augen durch Professor Schroeter in Leipzig von solchem Erfolg begleitet ist, dass eine Wiedergewinnung der verlorenen Sehkraft nunmehr sicher zu erhoffen ist.

Präsident Roosevelt — ein Freund der allgemeinen Volksschule. Es ist Thatsache, dass Präsident Roosevelt seinen 7jährigen Sohn Archibald in eine öffentliche Schule zu Washington schickt. Man zählt sogar die Namen der Klassengenossen des kleinen Roosevelt auf. Auf derselben Schulbank wie der Sohn des Präsidenten sitzen: Viktor Schulz, der Sohn eines Bäckers, Elsie MacNeely, Tochter eines Schankwirts, John Tyler, Sohn eines Kutschers, Elsie Ling, Tochter eines Konditors, Abraham Drainsonstock, Sohn eines Schneiders, Abraham Cohn, Sohn eines Kolonialwarenhändlers, und Frank Morrison, Sohn eines Totengräbers.

Deutschland.

Am 28. und 29. Sept. fand in Dresden der *I. Deutsche Kunsterziehungstag* statt. Unter den 300 Teilnehmern waren Vertreter von 13 Regierungen, 12 Städteverwaltungen und 25 Lehrerverbänden. Die überreiche Geschäftsliste umfasste für den ersten Tag Vorträge von 1. R. Ross, Lehrer in Hamburg: über das Kinderzimmer. 2. Prof. Th. Fischer in München: über das Schulhaus. 3. Dr. v. Seydlitz in Dresden: der künstlerische Wandschmuck. 4. Dr. Pauli, Direktor in Barmen: Das Bilderbuch. Für den zweiten Tag Vorträge von 5. Götze in Hamburg: Das Zeichnen und Formen. 6. Dr. P. Jessen in Berlin: Die Handfertigkeit im Dienste der Kunsterziehung. 7. Dr. Lichtwark in Hamburg: über Anleitung zum Genuss der Kunstwerke (rationellen Museumsbesuch). 8. Direktor Muthesius und Prof. Dr. K. Lange in Tübingen: über die Vorbildung der Lehrer auf den Se-

minarien und Universitäten, und endlich in einer Festversammlung zwei Vorträge von Dr. Lange: Die Hauptprobleme der künstlerischen Erziehung und Dr. Lichtwark über den Deutschen in der Zukunft und endlich in einer Abendversammlung einen weiteren Vortrag von Dr. Lichtwark: Einführung in Holbeins Totentanz. In Verbindung mit der Tagung stand eine Ausstellung von Wandbildern, Bilderbüchern, Lehrmitteln des Zeichnens etc. Die interessanten Vorträge werden demnächst in Voigtländers Verlag in Leipzig erscheinen. In Verbindung mit der Firma Teubner in Leipzig hat der genannte Verlag die *Vereinigung für Künstler-Steinzeichnungen* begründet, deren Zweck ist: Künstlerischen Wandschmuck in Form von Originallithographien erster Meister herauszugeben. Die Kunstblätter werden in einer Grösse von 100/70 und 75/55 *cm* zu 3 bis 6 Mk. veröffentlicht. Mitgliedschaft erwirbt man sich durch wenigstens 2 Jahresbeiträge von 9 oder 15 Mk., wofür Blätter (nach Wahl) im Werte von 12 oder 20 Mk. geliefert werden.

In deutschen Buchverlagskreisen hat man sich neuerdings wieder mit der Frage beschäftigt, wann die *neue einheitliche Rechtschreibung* in den Schulen eingeführt werden wird und wie lange Schulbücher, die in der bisherigen Rechtschreibung gedruckt sind, in deutschen Schulen noch zugelassen werden dürften. Nach eingezogenen Erkundigungen dürfte die Einführung der neuen Rechtschreibung immerhin noch etwas auf sich warten lassen, da noch nicht alle beteiligten Regierungen ihre förmliche Zustimmung zur Einführung gegeben haben. Erst wenn diese Zustimmungen sämtlich vorliegen, kann das in Aussicht genommene Regelbuch veröffentlicht werden. Aber auch nach dem Erscheinen dieses Regelbuches wird noch in einer ausgiebigen Übergangsfrist kein eingeführtes Schulbuch um deswillen zurückgewiesen werden, weil es in der bisherigen Rechtschreibung gedruckt ist. Der preussische Kultusminister Dr. Studt hat sich neuerdings dahin ausgesprochen, dass in dieser Hinsicht den Verlegern der Schulbücher, insbesondere auch der Fibeln, das weitgehende Entgegenkommen bewiesen werden solle. Es liegt deshalb kein Grund vor, der die Verleger von Schulbüchern bestimmen könnte, den Druck neuer Auflagen aufzuschieben. Es werden noch mindestens mehrere Jahre darüber hingehen, bevor für die Schulen nur Schulbücher in der neu einzuführenden Rechtschreibung zugelassen werden.

Magdeburg. Ungeteilte Schulzeit. In den hiesigen höheren Lehranstalten ist die ungeteilte Schulzeit schon seit Jahren mit gutem Erfolg eingeführt. Der Rektorenverein hat sich nun kürzlich wegen Fortfalles des Nachmittagsunterrichts in den Bürger- und Volksschulen an die Schuldeputation gewandt und dabei hervorgehoben, dass der Nachmittagsunterricht sowohl in hygienischer wie pädagogischer Beziehung erhebliche Nachteile mit sich bringt. Daraufhin hat die Schuldeputation angeordnet, dass für das Winterhalbjahr ein Probeplan angefertigt wird, bei dem der Gesamtunterricht in der Zeit zwischen 8 und 1 Uhr liegt .

Österreich.

Wien. 20,000 Schulbücher werden weggeworfen; warum ? Infolge des Übertrittes eines katholischen Geistlichen zur altkatholischen Kirche. Über diese unerhörte Verschwendung von Wiener Steuergeldern zur Befriedigung klerikaler Rachsucht wird geschrieben: Unter den vielen religiösen Lehrbüchern, welche der seither zum Altkatholizismus übergetretene katholische Religionsprofessor Franz Josef Mach verfasst und mit Genehmigung der geistlichen, wie der staatlichen Kultusbehörden herausgegeben hat, befindet sich auch die an den Wiener Bürgerschulen als Lehrbuch eingeführte Kirchengeschichte. Dieselbe wurde vom Ministerium für Kultus und Unterricht am 17. Juni 1882 für zulässig erklärt und von den „hochwürdigsten Ordinariaten“ von Brünn, Klagenfurt, Laibach, Leitmeritz, Marburg, St. Pölten, Prag ,Trient, Wien u. a. für gut befunden. Ein Buch, das die Gutheissung so vieler frommer und weiser Männer erfahren, muss ja ganz ausgezeichnet sein, und ganz gewiss fände das Werk, an dem inhaltlich keinerlei Änderung vorgenommen wurde, auch heute noch Gnade vor den Augen der Bischöfe, wenn nicht sein gelehrter Verfasser inzwischen zur Überzeugung gelangt wäre, dass man ein richtiger Katholik im Geiste Christi nur dann sein kann, wenn man aus der römischen Kirche austritt. Das sollte der „Apostat“ büssen, und da ihm selbst die römische Kirche nichts anthun kann, müssen es seine Bücher entgelten . Sie kamen, obwohl mit keinem Worte gegen die katholische Lehre verstossend, plötzlich auf den Index. Nun waren für den Bedarf der Wiener Bürgerschulen 20,000 Stück des Lehrbuches bereits gedruckt, diese Masse von Büchern ist jetzt auf einmal—unbrauchbar geworden.

Japan.

Eine Schilderung *des aufstrebenden Elementarschulwesens* in Japan, die William Burnet in „Gentleman's Magazine" veröffentlicht, ist geeignet, die Aufmerksamkeit derjenigen zu erregen, die Japans zunehmenden Wettbewerb im Handel beobachten. Es sind seit der Einführung einer Erziehungsbehörde im Jahre 1871 fast 30,000 Elementarschulen erbaut und in diesen werden 4 Millionen Schüler unterrichtet, von denen ein vollesViertel Mädchen sind. Seit 1880 besteht der Schulzwang für alle Kinder zwischen 6 und 14 Jahren; aber bis jetzt wird noch Schulgeld erhoben. Im Jahre 1888 gab es 46 Seminare mit 4416 männlichen und 662 weiblichen Schülern. Wöchentlich werden 28 Unterrichtsstunden erteilt; Sonntag ist der Ruhetag. Der Religionsunterricht fehlt vollständig.

Russland.

Der Wert der Schulzeugnisse in Russland. Was aus einem Kutscher alles werden kann, davon weiss der „Petersburgski Listok" ein Geschichtchen zu erzählen ,das sich wie eine bittere Satire auf den Formalismus in Russland liest. Der Kutscher J. K. verspürte Lust, ebenso eine schöne Carriere zu machen wie die Herren, welche hohe Schulen besuchen. Den Weg zur Schule hatte J. K. allerdings auch eingeschlagen; aber er erwies sich als zu beschränkt für die Schulweisheit. Er versuchte es nachher mit einer Feldmesserschule, aber auch da reichte sein Gelehrtengenie nicht aus, den knifflichen Unterricht zu fassen. Er entschloss sich darum zum Beruf eines Rosselenkers. In Grodno bei einem Feldmesser fand er als solcher sein Thätigkeitsgebiet. Aber es ist nun mal dem Menschen gegeben, höheren Zielen zuzustreben, und so fälschte J. K. sich ein Reifezeugnis der Ingenieurakademie des Verkehrsministeriums, sagte dem Stall und dem Kutscherbock Ade und zog in die weite Welt hinaus, sein Glück zu versuchen. Jetzt sehen wir den Abenteurer die wunderbarste Carriere machen. Im Kreise Bogorodsk wird er Friedensrichter, dann Geschäftsführer bei der Verwaltung der Pinsker Eisenbahn, weiter stellvertretender Sekretär bei der kurländischen Acciseverwaltung und darauf Bauern-Kommissär. Um die zwei letzteren Posten zu erhalten, dazu hatte er sich das Reifezeugnis eines klassischen Gymnasiums gefälscht. Eine so vielseitige Bethätigung und Begabung— kein Mensch hatte je bemerkt, dass J. K. absolut ungebildet war — musste naturgemäss dazu führen ,dass dem Manne der Hofratsrang verliehen wurde. Endlich erklomm J. K. eine hehre Höhe, er wurde Kreischef auf der Insel Oesel. Zufällig kam man dahinter, dass in den Würden des Kreischefs ein Kutscher steckte. Ob man ihn vom Staatsdienst entfernte oder ihn zu noch höheren Rängen beförderte, darüber schweigt das russische Blatt.

Transvaal.

Die deutsche Schule in Johannesburg ist gefährdet! Sie ist eines von den Schmerzenskindern, welche die Eltern vielleicht gerade deshalb am meisten lieben, weil sie ihnen schon so viel Sorge bereitet haben. 17 Knaben und 14 Mädchen öffnete am 1. September 1897 der freundliche Schulsaal seine Pforten, und die deutschen Eltern waren angesichts der misslichen Schulverhältnisse in der „Südafrikanischen Republik" ausserordentlich froh, ihre Kinder der Leitung eines deutschen Schulmannes und Patrioten anvertrauen zu können, der die Liebe zum fernen Vaterlande in die jungen Herzen pflanzen und inmitten der internationalen Goldstadt dem deutschen Nachwuchs eine deutsche Bildungsstätte geben sollte. Das verantwortliche Amt des Schulleiters wurde Direktor Weidner aus Hamburg übertragen, und unter schwierigsten Verhältnissen hat dieser Herr das Vertrauen, das auf ihn gesetzt wurde, gerechtfertigt. Vom ersten Tage ihres Bestehens an hatte die Anstalt zu kämpfen. Da die Privatmittel nicht ausreichten, wandte man sich an die Regierung, die aber als Gegenleistung für einen Zuschuss — der keineswegs reichlich bemessen sein sollte — der offiziellen Landessprache einen breiten Platz im Lehrplan eingeräumt wissen wollte. Die Engländer waren der Schule von vornherein wenig hold: die "German boys" hatten mit ihren britischen und holländischen Altersgenossen manchen Strauss auszufechten. Ein Lichtblick für die Schule war die treue Unterstützung ihrer Begründer, vor allem des Herrn Rolfe, die sehr grosse materielle Opfer brachten — und auch dann noch, als die Verhältnisse in Johannesburg sich schon sehr verschlechtert hatten. Nun hat der Krieg viele dieser Männer aufs schwerste geschädigt. Die Zuschüsse aus Deutschland waren nur ein „Tropfen auf den heissen Stein"; die Schule, die im August 1899 bereits 300 Schüler zählte, hat augenblicklich bereits Schulden in Höhe von $1500. Zwar könnte sie nun zu einer gesicherten Stellung gelangen, wenn sie auf den Vorschlag der englischen Regierung einginge und sich in den Schutz der Engländer stellte.

Dann müsste aber die deutsche Sprache aus dem Unterricht fast ganz verschwinden, und der Name „Deutsche Schule“ würde nicht mehr gerechtfertigt sein.

VI. Vermischtes.

Körperliche Züchtigung in Holland. Infolge des Verbotes des Amsterdamer Gemeinderates, den Schülern der Gemeindeschulen körperliche Züchtigungen zu erteilen, beschloss eine von fünf holländischen Lehrervereinigungen besuchte Versammlung folgende Erklärung: 1. Die körperliche Züchtigung ist oftmals als Erziehungsmittel unter Zugrundelegung der pädagogischen Wissenschaft geboten; 2. In vielen Fällen ist die absolute Notwendigkeit einer körperlichen Bestrafung zwar nicht nachzuweisen, aber die Bestrafung doch entschuldbar; 3. Aus diesem Grunde ist ein förmliches Verbot zu bedauern; 4. Ein offizielles Verbot schadet dem Ansehen des Lehrers und 5. widerspricht es den Interessen des Unterrichts. — So die bedächtigen Holländer!

Lerne für das Leben! Ein französischer Schulinspektor erzählt in seinem amtlichen Bericht an seine vorgesetzte Behörde einen bezeichnenden Zwischenfall von einer seiner Inspektionsreisen. Es war in der höheren Töchterschule einer grossen Provinzstadt. Er richtete an eine Schülerin die Frage, welche Art von Nährstoff ein Ei enthalte. „Stickstoffhaltigen Nährstoff“, antwortete die Gefragte ohne Zögern. Er fragte eine zweite nach der Farbe verschiedener Haus- und Wildvögel. Auch darauf erhielt er fast durchweg zutreffende Antworten. Nun fragte er weiter: „Wie lange muss man ein Ei kochen lassen, um es pflaumenweich zu bekommen?“ Eine Schülerin wurde sehr rot, schwieg eine Weile und stotterte dann: „Eine halbe Stunde“. Der Schuldirektor blickte unzufrieden und wandte sich an die nächste. „Mindestens drei Viertelstunden!“ erwiderte diese zuversichtlich. Eine dritte meinte ungefähr eine Stunde und eine vierte, pflaumenweiche Eier würden überhaupt nicht gekocht. Gelehrt waren alle diese Mädchen und hatten sich mit moderner Bildung vollgesogen, aber ein Ei kochen konnte keines.

(Bayr. Schulz.)

Correlation in England. An H. I. M. guarantees the following *vera historia* of a lesson he heard given by a pupil teacher in a Yorkshire board school. The youth had evidently been instructed not to plunge *in medias res*, but to lead up to the subject, proceeding from the known to the unknown; and this was how he applied the pedagogic theory:

P. T.—“What does the ’art do?”

Class.—“Beats,” “Drives the blood,” “Goes pit-a-pat.”

P. T.—“No, I mean the ’art without an e—h-a-r-t.” (Class is silent. P. T. explains that the hart means the stag.)

Class.—“Butts you with its horns,” “Is hunted,” etc.

P. T. (getting desperate).—“That’s not what I mean. What does the ’art do after cooling streams.”

Class (which has learnt the hymn, in chorus).—“Pants.”

P. T. (radiant).—“That’s right! Now I’m going to give you a lesson this morning on *trowsers*.”

(London Journal of Education.)

Die in Lausanne erscheinende Zeitung „l’ Educateur“ meldet den *Tod der letzten Schülerin Pestalozzis*, Madame Huber, einer ehemaligen Lehrerin, die dort im Alter von 87 Jahren verstorben ist. Geboren wurde sie zu Birr in Canton Aargau, hier besuchte sie auch die Schule und hatte das Glück, an den Stunden des berühmten Pädagogen teilnehmen zu können.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. Januar 1901. Heft 2

Zum Jahreswechsel.

Des Jahres letzter Hauch ermattet bebt
Durch Hain und Flur, und aus dem Zeitengrunde
Sacht sich und hehr und feierlich erhebt
Ein neues Jahr, begrüsst vom Glockenmunde.

Ein Jahr, wie kurz, und doch, wie vieles, was
Sein Arm zerstückelt und ins Dasein führet!
Wo wär' ein Land, ein Herz, ein Leben, das
Von seines Wirkens Spur blieb unberühret!

So ist's und bleibt's, so lang die Erde steht;
Was blüht, muss welken, und was lebt, muss sterben.
Wer weiss, wer weiss, ob nicht, eh's Jahr vergeht,
Du selber, Freund, wirst sinken und verderben!

Indes vielleicht auch wirst du glücklich sein:
Die Hoffnung gilt, der Mut, nicht Furcht und Klage.
Wer Hoffnung hegt und sich der Pflicht mag weih'n,
Der lernet schicken sich in jede Lage.

D'rum zage nicht, stehst du in Kummers Haft,
Weil du im Kampfe musstest unterliegen:
Wohl oft noch wirst du finden Halt und Kraft,
Auf Friedensflügeln dir die Seel' zu wiegen!"

H. von Wahlde.

Im Anschluss an das vorstehende stimmungsvolle Gedicht entbieten wir unsern verehrten Lesern und Leserinnen, wenn auch verspätet, so doch nicht minder herzlich unsern aufrichtigsten Neujahrsgruss. Hoffnung und Mut sind auch für uns Lehrer in unserem ebenso verantwortungsvollen, als schweren Beruf von nöten. Wenn sich mit der Hoffnung noch die Geduld, mit dem Mute die Begeisterung vereinen, dann haben wir das Wichtigste, um unserer Arbeit Segen und Erfolg zu sichern.

Die Redaktion.

Die berufliche und finanzielle Stellung des Elementarlehrers.

Vortrag, gehalten vor dem 31. Lehrertag zu Indianapolis.

Von *B. Kuttner*, New York.

Geehrte Damen und Herren!

Es ist seit dem Bestehen des Lehrerbundes das erste Mal, dass es mir, im Drange der Verhältnisse, gegönnt ist, den Verhandlungen desselben beizuwohnen. Um so höher schätze ich die vom Vorstande des Lehrerbundes an mich ergangene Aufforderung, am diesjährigen Lehrertage vor Ihnen als Vortragender aufzutreten, trotzdem mir, dem Fremden in Ihrer Mitte, damit die Rolle zugewiesen wird, gleichsam „mit der Thür' ins Haus zu fallen". Das Fallen der Thür' ins Haus ist nun „der Übel grösstes nicht", wohl aber der Umstand, dass der erkorene Redner, selbst ohne Thür, in die Gefahr geraten könnte, vor seinen Hörern gründlich *„durchzufallen"*. Um einer solchen Eventualität vorzubeugen, muss ich meine Darlegungen Ihrer geneigten Rücksicht anempfehlen und darauf bauen, dass bei Ihrem Urteil das „Strenge sich mit Mildem paaren" werde. Der Gegenstand, der meinen Erörterungen zu grunde liegt, berührt nicht das allgemeine Gebiet der Methoden und Lehrpläne; mit andern Worten, es ist nicht mein Zweck, den Nachweis zu führen, welches System der Lehrer zu beobachten, oder welchen Lehrgang er bei den verschiedenen Disziplinen zu befolgen oder zu meiden habe, um sich in seinem Wirken den pädagogischen Erfolg zu sichern, denn Sie werden mit mir die Ansicht teilen, dass es an Ratschlägen und Ermunterungen zur Befolgung gewisser Methoden so wenig mangelt, dass wir uns aus dem Chaos der auf uns einstürzenden Lehrvorschriften kaum herauszuwinden vermögen, und bei der Mannigfaltigkeit der einander entsprechenden oder widersprechenden Ansichten „den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen" können. Der Gegenstand, der Ihrer freundlichen Aufmerksamkeit gewidmet ist, betritt ein Gebiet, welches häufig von uns übersehen oder unterschätzt zu werden pflegt, weil es sich scheinbar mit den ethischen Zielen unseres Berufslebens nicht vereinen lässt, unser Augenmerk darauf zu richten, obgleich gerade dieses Gebiet die Selbstinteressen des Lehrers in hohem Grade berührt und das er, aus Rücksicht für die Bedingungen seiner materiellen Lebenslage, seiner Beachtung nicht entziehen darf. Ich meine damit: „Die berufliche und finanzielle Stellung des Elementarlehrers überhaupt."

Es giebt wohl kaum eine Berufsklasse unter den Gebildeten des Volkes, welche mehr Berechtigung zu haben glauben, mit ihrer Lebensstellung unzufrieden zu sein, als der überwiegende Teil in der Gesamtheit der Elementarlehrer. Der gesellschftliche Umgang mit Berufsgenossen

giebt uns oft Gelegenheit, Lehrern oder vielmehr „Nicht Lehrern" zu begegnen, denen der ergriffene Beruf keinerlei Befriedigung, keinerlei Anregung zu gewähren vermag, und die denselben zu verlassen gedenken, sobald eine gute Gelegenheit sich dazu bietet. Wir können, bei einiger Beobachtung, diese Wahrnehmung ganz besonders bei jungen, amerikanischen Lehrern machen, hauptsächlich dann, wenn sie sich in den Anfangsstadien ihrer Laufbahn befinden. Ja, diese werden Ihnen sogar unverhohlen sagen, dass sie, wenn sie noch lange im Amte blieben, fürchten müssten, zu etwas „Besserem", wie sie sich ausdrücken, untauglich zu werden. Auf sie passt in Wirklichkeit das Dichterwort:

„Sie reden und träumen viel
Von bessern, künftigen Tagen,
Nach einem glücklichen, gold'nen Ziel
Sieht man sie rennen und jagen."

Sie wähnen in der That für einen grösseren Wirkungskreis bestimmt, zu etwas „Höherem geboren zu sein", und die Lehrerstellung ist ihnen weiter nichts, als die bequeme Vermittlerin zu anderen Zielen; die Verbindungsbrücke, die sie einem andern, vielleicht *bessern* Thätigkeitsgebiete zuführen soll. Die unmittelbaren Gründe dieser Anschauung liegen auf der Hand. Diese Leute übernehmen ja das schwierige, verantwortliche Amt des Lehrers nur unter dem Drucke zwingender Verhältnisse, mit der vorher bestimmten Absicht, sich der Bürde zu entledigen, sobald die Stunde der Befreiung von derselben eingetreten ist. In einem Lande wie diesem, welches dem Spekulations- und Unternehmungsgeiste Thür' und Thore öffnet, wird es auch dem Fahnenflüchtigen aus unseren Reihen oft gelingen, sich das erträumte Glücksgebäude zu errichten und sich gar nicht selten zu einer Höhe emporzuschwingen, die seine kühnsten Hoffnungen und Erwartungen überragt, vorausgesetzt, dass Energie und Thatkraft und einflussreiche Freunde ihm auf seiner Jagd nach dem Glücke helfend zur Seite stehen. Zur Bestätigung des Gesagten will ich Ihnen beispielsweise nur zwei Männer ins Gedächtnis rufen:

1. Den verstorbenen Handelsfürsten A. T. Stewart, der seine Laufbahn als Lehrer begann, und

2. Den Präsidenten Garfield, der sich vom Lehrer zur höchsten Beamtenstellung des Landes emporschwang. — Dessen unglückliches, tragisches Ende thut hier nichts zur Sache.

Aber nicht immer sind die Götter dem Streber günstig. Er kommt im Kampfgewühl des feindlichen Lebens nicht selten zu der Erkenntnis, dass er bei seiner Fahnenflucht aus dem Regen in die Traufe gekommen ist, und in der Unterschätzung dessen, was er besass, die Wirklichkeit einem Phantom geopfert hatte. Folgerichtig ergreift ihn die Sehnsucht nach den Fleischtöpfen Egyptens. Er sucht den Rückweg zu seinem früheren Wirkungskreise einzuschlagen, findet aber zu seinem Leidwesen gar

nicht selten, dass derselbe mittlerweile versperrt oder unzugänglich geworden ist. Thatsächlich ist es einigen aus meinem Bekanntenkreise so ergangen. Den meisten gelingt aber der Übertritt zu dem erträumten „Bessern", trotz des Wünschens und Harrens, gar nicht. — Sie verbleiben demzufolge, der eisernen Notwendigkeit gehorchend, in dem ihnen lästigen Amte, stetige Ankläger des bittern Geschicks, das sie in eine Bahn gelenkt, die ihrer Geschmacksrichtung so wenig entspricht, wie etwa dem Sklaven die unfreiwillige Arbeit. Zur Höhe der Zeit sich emporzuschwingen, ist ihre Sache nicht, denn ihnen fehlt das ethische Wollen und der moralische Ehrgeiz, die wesentliche Triebfeder alles Gelingens auf dem Felde höherer, menschlicher Thätigkeit. Für den Pflichtinhalt ihres Amtes haben sie keine andere Schätzung, als die materielle, ohne welche sie der Existenzmittel verlustig gehen würden, die die Stellung ihnen liefert. Im Laufe der Jahre entwickelt sich naturgemäss bei solcher Denkweise im Lehrer eine verbitterte, nörgelnde, dem Schicksal grollende Gemütsart, die er mit dem vollen Umfang ihrer Abstössigkeit auf die Schüler einwirken lässt, die seiner Leitung anvertraut sind. Jede Neuerung auf pädagogischem Gebiete gilt ihm als Erschwerung seiner Pflichten, und er entwickelt sich mit der Zeit zum verknöcherten Pedanten, falls er sich nicht bald mit den Schattenseiten des Lehrfaches abzufinden weiss.

Treten wir einmal aus unserem eigenen Berufskreise hinaus und fragen bei andern Erwerbsgebieten an, ob sich dort eine Geneigtheit zum Austritt aus der betretenen Lebensbahn wahrnehmen lässt. Wünscht etwa der Arzt seinen mühevollen, verantwortlichen Beruf mit einem andern zu vertauschen? Will der Advokat seine Rechtspraxis aufgeben, um sich ein anderes Feld für seine Thätigkeit zu suchen?? Oder strebt der praktische Geschäftsmann, seine kaufmännische Laufbahn zu verlassen, um sich einem andern Lebensberufe zuzuwenden? Oder gar, würde einer der Angehörigen der erwähnten Berufszweige, unter gewöhnlichen Verhältnissen und aus reiner Liebe zum Fache, auf den Gedanken kommen, sich dem Lehrfach widmen zu wollen, selbst wenn bei vorhandener Befähigung sich dazu die Gelegenheit böte? Diejenigen, die das Missgeschick und Unglück, und der bittere Kampf des Lebens überhaupt, in die Arme des Lehrfachs treibt, können meinen Anschauungen nicht als Norm gelten. Ebensowenig können solche mir als Beispiel dienen, die sich, innerhalb des Amtes, zur Höhe emporgeschwungen haben, sei es vermöge ihrer hervorragenden Geistesgaben oder ihrer Fähigkeit, diejenigen demütig zu umwerben, denen Macht und Einfluss zur Verfügung stehen. Woher nun, fragt es sich, diese Apathie gegen das Lehramt, und der heisse Wunsch vieler, besonders junger Lehrer, andern Arbeitsgebieten den Vorzug zu geben, um etwas „Besseres" zu werden? Ist die Klage über die Lebensstellung, die der Beruf ihnen bietet, gerechtfertigt oder

nicht? Ist der Vorgang nur der Auswuchs menschlicher Ungenügsamkeit, oder liegen demselben Übel zu grunde, die beseitigt werden könnten? Werfen wir vorerst, ehe ich zur Beleuchtung dieser Frage übergehe, unsern Blick auf die äusseren Umrisse unserer Amtspflichten und legen dabei den Massstab an, wie die Uneingeweihten im Volke sich dieselben vorstellen. Es sei mir dabei gestattet, die Stadt New York zum Vorbild zu nehmen. Der Lehrer beginnt sein Tagewerk erst um 9 Uhr morgens. Er ist, so meint man, um 3 Uhr nachmittags damit zu Ende. Er arbeitet somit, wenn wir die Mittagspause nicht mit einschliessen, nur 5 Stunden per Tag. Jeden Samstag in der Woche, während der Schulperiode, ist er seiner Unterrichtspflichten entbunden. Man gewährt ihm eine Ferienzeit von 10 Wochen während der heissesten Zeit des Jahres, welche unbestreitbar für sein körperliches und geistiges Wohl und für seine intellektuellen Interessn von höchstem Werte ist. Dazu treten ferner: Die Weihnachtsferien, die Osterferien, als neueste Schöpfung; Lincolns Geburtstag, gleichfalls neu; Washingtons Geburtstag, der Karfreitag, der Wahltag, und endlich der Danksagungstag mit dem darauf folgenden *Freitag*. Nach dieser Aufstellung ist der Lehrer der erwähnten Stadt im Jahre nur 182 *Tage* à 5 *Stunden per Tag* beschäftigt, während das gewerblich arbeitende Publikum im allgemeinen durchschnittlich im Jahre 306 *Tage à* 8—9 *Stunden per Tag* arbeitet, ohne der Annehmlichkeiten der langen Ferien teilhaftig zu werden. Es mögen wohl die Zeiteinteilungsverhältnisse der Schulen in andern Städten und Landesteilen anders liegen, aber wesentlich werden sie die aufgestellte Norm nicht ändern können. Zudem, argumentiert man weiter, tritt noch der bedeutungsvolle Umstand hinzu, dass die materielle Lage anderer Arbeitskreise von den Schwankungen der geschäftlichen Zeitverhältnisse und industriellen Konjunkturen abhängig ist, während wir, wenigstens in den grösseren Städten des Landes, wo geordnete Schulverhältnisse herrschen, auf die Permanenz unseres Einkommens rechnen dürfen. Wenn wir nun auf die fast kindlichen Volksbegriffe eingingen und den Zeitaufwand, den unsere Pflichten erheischen, als einzigen Wertmesser unseres Wirkens gelten liessen, so befänden wir uns allerdings relativ im Vorteil vor andern Berufszweigen, und wir ständen dem Urteil der gedankenlosen Menge: „Der Lehrer habe keinen Grund zur Klage, er habe es besser als andere," verteidigungslos gegenüber. Das tiefere Eingehen in das Wesen unserer Berufspflichten, vom Standpunkt der Erfahrung diktiert, entrollt uns aber ein ganz anderes Bild. Ist der messbare Zeitaufwand in der Ausübung unserer Pflichten wirklich der einzige Gradmesser für den Wert derselben? Haben wir nicht höhere Aufgaben zu erfüllen, als diejenigen, deren Berufsthätigkeit nur den materiellen Bedürfnissen des Menschen dient? Giebt es für unseren Stand keine edlere Schätzung, als uns den Lohndienern des Mammons beizuzählen? Das eben ist die

dunkle Seite unseres erhabenen Berufes, dass man in der Gesellschaft unsern Wert zu wenig schätzt und auf unser bescheidenes Wirken zu wenig achtet. Nur langsam und zögernd beginnt der intellektuelle Teil des Volkes unsere Bedeutung für das allgemeine Menschenwohl zu würdigen, und neben dem nationalen Siege, durch den wir Frankreichs stolze Macht gebeugt, haben auch die Lehrer einen grossen sozialen Sieg errungen, indem man zugestand: „Der deutsche Schulmeister habe den Krieg von 1870 gewonnen".

Mit zähem Widerstreben nur gelangt man zur Erkenntnis, dass man auch unsern Stand den Gelehrten beizuzählen habe, und wir ihnen ebenbürtig zur Seite gestellt werden dürfen. Haben wir etwa geringern Anspruch auf diese Standesstufe, als andere Gelehrtenfächer? Unnachgiebig und streng sind die Forderungen, die man an uns stellt. Der Lehrer soll nicht nur Lehrer im engeren Sinne, er soll der geistige und moralische Bildner seines Zöglings sein; mit andern Worten, es ist nicht nur seine Aufgabe, ihm die verschiedenen Gebiete des menschlichen Wissens zu erschliessen, sondern er soll auch den ganzen Menschen für seine zukünftige Bestimmung vorbereiten. Die Erziehung ist eine Wissenschaft, eine Kunst. Will sie diese Bezeichnung verdienen, so muss sie auf das ganze Seelenleben, auf das Fühlen und Denken, auf das Wollen und Handeln des Zöglings in solcher Weise einzuwirken suchen, dass dadurch sein Menschentum, d. h. die Keime der Vernunft und Sittlichkeit, die in ihm wohnen, sich entwickeln und gedeihen. Die wahre Erziehung will, in ihrem Streben nach harmonischer Ausbildung aller Kräfte und Anlagen des Zöglings, den zu Erziehenden zu sittlichem Handeln, d. h. zur Bethätigung des Guten führen. Der Aufbau und die Entwickelung des moralischen Charakters gelten ihr als höchstes Ziel. Diese Forderungen zu erfüllen, muss das ganze Sein des Lehrers und Erziehers in seinem Berufe aufgehen. Die edlern Seiten seiner Individualität muss er auf seine Zöglinge übertragen. Erziehungsfähigkeit vor allen Dingen und Liebe zum Berufe sind die unerlässlichen Bedingungen zur Erreichung seiner Ziele. Es giebt für ihn kein lässiges Verweilen, kein Zögern, keinen Stillstand:

„Rastlos vorwärts musst du streben,
Nie ermüdet stille steh'n,
Willst du die Vollendung seh'n."

sind hier des Dichters Worte.

Leicht und mühelos vollzöge sich der Bildungsgang des jungen Menschen, wenn Empfänglichkeit und Fügsamkeit für die erzieherischen Massnahmen bei jedem Individuum die gleichen wären.

Doch nein! Dem Werke des Erziehers sind Schranken gezogen, die oft seine Ziele durchkreuzen. Der Einfluss des elterlichen Hauses, die Eindrücke und Erfahrungen der Aussenwelt wirken mächtig auf die

Charakterbildung des jungen Menschen ein. Mit diesen Einwirkungen auf das jugendliche Gemüt hat der Erzieher stets zu kämpfen, falls dieselben von aussen her in falsche Bahnen gelenkt worden sind; es ist der stete Kampf des Idealen und Guten mit den Gegenströmungen des Unsittlichen und Rohen.

Zu den grössten Fehlern der Jugend gehört unstreitig der *Widerwille* gegen jede ernste, geordnete Thätigkeit, ein Fehler im Zögling, welcher, gepaart mit mangelnder Einsicht in die erzieherischen Zwecke, für seinen Entwickelungsgang von folgenschwerer Bedeutung ist, wenn es dem Erzieher nicht gelingt, diesem Hange zur Trägheit Einhalt zu gebieten. Die Trägheit im Zögling ist des Erziehers schlimmster Feind. Unpünktlichkeit, Unaufmerksamkeit, überhaupt die Gleichgültigkeit und der Leichtsinn, mit welchen der Schüler seinen Schulpflichten obliegt, sind Unterarten jenes Fehlers. Die Anordnungen des Lehrers befolgt er nicht mit jener freudigen Willfährigkeit, weil der Nutzen sie erheischt, sondern weil er fühlt, dass er sich den Zwangsmassregeln der sittlichen Ordnung innerhalb der Schule fügen muss.

Dies ist das Land der Kinderverehrung. Es giebt Eltern, denen der Wille ihrer Kinder Gesetz ist, und es entsteht oft die Frage, wer von ihnen der Erzieher und wer der Erziehende ist. Dass diese verzärtelten Männlein und Fräulein das Amt des Lehrers ausserordentlich erschweren, liegt auf der Hand. Diese kleinen Grössen sind gefeit und unantastbar gegen die geringsten körperlichen Strafen, eine Prozedur, die sich ja selbst die Eltern kaum erlauben würden. Wenn z. B. ein Lehrer in New York zu diesem, manchmal sehr notwendig werdenden Mittel griffe, es wäre bald um ihn gescheh'n. Zudem ist noch der kleine Störenfried ein gründlicher Kenner des darauf bezüglichen Gesetzes, und enblödet sich nicht, falls nötig, seine Rechte zu verfechten. Dieser missverstandene, oft bis zur Respektlosigkeit ausartende Freiheitssinn, der in der amerikanischen Schuljugend wurzelt, bildet eben das charakteristische Unterscheidungsmerkmal zwischen *ihr* und derjenigen unseres Geburtslandes. Der deutsche Schüler achtet und ehrt seinen Lehrer instinktiv. Dieser ist den Eltern desselben Freund und Berater. Er wird in den Familienkreis gezogen, nimmt Teil an den Leiden und Freuden der Familie. Sein Zögling gedenkt seiner noch in späten Tagen mit Ehrfurcht und Dankbarkeit. Der amerikanische Schüler dagegen erblickt in seinem Lehrer einen Menschen, der für seine Dienstleistungen finanziell entschädigt wird. Es kommt weder ihm, noch dessen Eltern in den Sinn, ihn als Wohlthäter anzuerkennen. Er ist dem Gedächtnis entrückt, sobald man seiner Dienste nicht mehr bedarf.

Schluss folgt.

Wie betrachten wir am besten die Werke der bildenden Kunst?*

Mit einem Kunstwerke, sagt Schopenhauer einmal, muss man es machen wie mit einem grossen Herren: man muss sich davor hinstellen und warten, bis es etwas sagt. Manchmal aber geht es einem wie jenem Landmanne, der über einen Fluss wollte und wartete, bis der Fluss abgelaufen sein würde; aber der Fluss lief und lief, und der Landmann kam nicht hinüber, er musste sehen, wo er eine Brücke fand. Eine solche Brücke braucht man auch bei der Betrachtung von Kunstwerken, und sie zu schlagen, sind Sie im Begriffe. Wer aber eine Brücke schlagen will, muss sich zuvor mit dem Material vertraut machen, und wer einem Kinde die Betrachtung eines Kunstwerkes erleichtern will, muss sich darüber klar werden, wie er selbst früher dazu gekommen ist, ein Kunstwerk als solches aufzufassen, oder wie er zum Verständnis des Kunstwerkes gelangt ist. Dabei gebrauche ich freilich einen Ausdruck, der eigentlich nicht hierher gehört, denn das Verständnis ist ein intellektueller Vorgang; eine Idee kann man verstehen, für ein Kunstwerk ist dieser Ausdruck nicht passend, man könnte höchstens vom Geniessen desselben sprechen. Für das, was wir im Substantiv Geschmack nennen, fehlt uns betreffs der Kunst ein Wort, man kann nicht sagen: ein Kunstwerk schmecken, obgleich es die Sache richtig träfe. Dafür aber, dass wir vom Verstehen der Kunstwerke wie vom Verstehen einer Idee sprechen, giebt es zwei Gründe: einmal hat der Deutsche von jeher die Neigung gehabt, sich den Dingen sinnend und verstehend gegenüberzustellen, und dann ging im vorigen Jahrhunderte die Renaissance der deutschen Kunst und Ästhetik von den poetischen und musikalischen Kreisen aus, und es lag daher nahe, dass uns Lessing, Goethe, Schiller, die uns über das Wesen der Kunst aufklärten, dabei von ihrer, der redenden Kunst ausgehend, von einer Idee in jedem Werke der Kunst sprachen. Das muss man selbst von Lessing sagen, dessen Laokoon in vieler Hinsicht bis heute unübertroffen dasteht. Man kann nun nicht behaupten, dass die Ästhetik diese Dinge wieder gut gemacht hat. Sie ist so himmelnd gewesen, dass sie den Faust für das ewige, höchste Kunstwerk gehalten und alle andern nach ihm bemessen

*) Wie das Kunstverständnis und der Kunstsinn in die breiteren Schichten des Volkes zu tragen sei, ist die Frage, welche gegenwärtig Lehrer und Künstler in Deutschland beschäftigt. Die Anregung dazu ging von Hamburg aus und hatte zunächst den „Kunsterziehungstag" zu Dresden (siehe Umschau der P. M. II. 1.) im Gefolge. Nunmehr wird diese Frage in den verschiedenen Lehrervereinigungen besprochen und soll ebenfalls dem nächsten deutschen Lehrertage in Chemnitz zur Beratung vorgelegt werden. Das obige Thema wurde in einem Vortrage, dessen Referat wir der „Leipziger Lehrerzeitung" entnommen haben, von Herrn Dr. Brahn vor dem Leipziger Lehrerverein behandelt. D. R.

hat. Aber die Kunst in den Dingen zu sehen, diese Kunst hat man dabei nicht gelernt. Diese philosophische Betrachtung lehrte die Ästhetik bis vor einem Jahrzehnt, und erst auf die Ergebnisse dieser letzten Jahre stütze ich meine Ausführungen. Glücklicherweise sind die Uutersuchungen von bildenden Künstlern selbst geführt worden, von Adolf Hildebrand („Das Problem der Form in der bildenden Kunst") und von Max Klinger („Malerei und Zeichnung"), ergänzt werden sie durch die Forschungen des Kunsthistorikers Schmarsow. Daneben läuft noch eine zweite Strömung, begründet von Lotze und Fechner, die versucht mit Hilfe der experimentellen Psychologie eine Ästhetik zu schaffen, welche die Dinge nach ihrer rein sinnlichen Seite betrachtet und bschreibt, — die einzige Ästhetik, die überhaupt zu schaffen ist.

Wenn wir heute die bildende Kunst in Betracht ziehen, so kann nicht das Wesen derselben Gegenstand unserer Erörterungen sein, sondern dasjenige, was die bildende Kunst von den anderen Künsten unterscheidet. Gewisse Dinge stellen alle Künste dar, aber die Mittel für die Art der Darstellung sind verschieden. Wenn wir diese Verschiedenheiten betrachten, werden wir das Wesen dieser Künste erkennen. Stellen wir uns z. B. eine Stimmungslandschaft vor, so müssen wir uns sagen, dass Musik und Lyrik den Vorwurf vielleicht in mehr zu Herzen gehender Weise darstellen können; aber darin liegt der Unterschied, dass die darstellende Kunst uns etwas bietet für unseren Gesichtssinn, für die Vorstellung der Bewegungen, für das Körpergefühl. Wenn aber die Vorzüge der bildenden Kunst auf dieser Seite liegen, so ist es nötig, nachzusehen, wie wir diese Erscheinungen zu betrachten haben, um ein Kunstwerk von seinem Standpunkte aus zu beurteilen. Die bildende Kunst stellt die Dinge im Raume dar. Dazu hat sie drei Mittel: Licht und Farbe und die Form, die daraus resultiert. Dies haben wir uns auch bei der Betrachtung eines Kunstwerkes zu vergegenwärtigen. Von Licht, Farbe und Form hängt aber nicht nur die Darstellung der Raumbildung als solche ab, sondern auch der Ausdruck der Sache, also das, was wir Stimmung nennen. Es ist also nicht so, dass wir wie Hanslik allen Wert auf eins, auf die Form, legen, sondern Form, Licht und Farbe müssen den Eindruck der Einheit in uns hervorrufen. So muss in einem Kunstwerke eine grosse Einheit da sein, in einem Ölgemälde z. B. die Einheit des Lichtes oder der Farbe. Dafür giebt es in der ganzen Kunstgeschichte kein grösseres Beispiel als die Bilder Rembrandts. Betrachten Sie es von dem einen Ende an und folgen Sie dem Zittern des Lichtes, und Sie werden sehen, dass eine grosse Einheit darin ist, ein Strom des Lichtes, der die Körper im Raume vereinigt. Darin liegt aber das Geheimnis der Kunst, und wo das nicht der Fall ist, haben wir kein Kunstwerk vor uns, das rein zu geniessen ist. Daher machen die Bilder Anton von Werners einen so unbehaglichen, steifen Eindruck: Puppen, nichts

als Puppen, aber kein Bild. Auf Menzels Darstellung des Hofballes dagegen geht alles Licht von den grossen Lichtern des Kronleuchters aus und vereint alle Gestalten zu einer grossen Einheit. Es müssen eben alle vom Künstler als Einheit gesehen werden. Wenn wir das festhalten, werden wir uns vor jedem Bilde erkundigen: wo steht das Licht? Dabei werden wir nicht verlangen, dass es immer so wie draussen ist. Das geht aus verschiedenen Gründen nicht. Wenn wir uns vergegenwärtigen, dass die Palette alle Farben enthalten muss, vom hellsten Sonnenlichte bis zur dunkelsten Nacht, und diese Farben mit denen der Natur vergleichen, so erkennen wir, dass die Palette zur reinen Wiedergabe der letzteren gar nicht ausreicht. Der Maler dämpft daher das Licht, und das darf er auf Grund eines allgemeinen psychologischen Gesetzes: Die Helligkeiten hängen für unsere Empfindung nicht von der absoluten Helligkeit, sondern von den Beziehungen der Helligkeiten zu einander ab. Wenn der Maler also 1/100 von der einen Farbe aufträgt, so soll er auch 1/100 von der anderen nehmen. Er darf also die Sonne 1/100,000mal weniger leuchtend darstellen, wenn er nur auch die Beleuchtung der Erde in demselben Verhältnisse abdämpft. Wir verlangen also nicht den Naturalismus, dieser ist so gegen alle Regeln der Physiologie und der Psychologie, sondern Abstufungen des Lichtes nach seinen Valeurs, wodurch das Licht zur Einheit des Bildes verhilft. Betrachten Sie daraufhin Rembrandts Hundertguldenblatt.

Ausser dem Lichte aber ist auch die Einheit der Farbe und der Form von Wichtigkeit. Bei Rembrandt sind die Gestalten aufgelöst in einem Meer von Licht, ihre Form verschwindet fast. Anders bei Raffael. Bei ihm sind die Gestalten voll ausgebildet, aber nicht wie bei Werner, sondern sie sind zu einander in Beziehung gebracht durch die Einheit der Farbe. Denken Sie an die Sixtinische Madonna in Dresden. Da ist nichts von Licht wie bei Rembrandt, aber wir sehen, wie in den Farben alles aufwärts geht in bestimmten Farbenabstufungen, und verfolgen wir die Engel bis nach oben, so ahnen wir, was Raffael gewollt hat, und das liess sich gar nicht durch blosses Licht wiedergeben. Es hat Leute gegeben, die ihn deshalb nicht als Maler gelten lassen wollen, weil er nicht Farben malt, sondern Formen. Aber seine Farben haben ihre bestimmten künstlerischen Gesetze, die sich physikalisch sogar leicht definieren lassen. Er setzt nie zwei Farben nebeneinander, die im Spektrum nahe beisammen sind, er verwendet nie Komplementärfarben, weil sie ermüden. In der That dürfen wir das Physiologische bei der Kunstbetrachtung nicht vergessen: eine einzige physiologische Dummheit des Malers zerstört die ganze Wirkung des Bildes. Das ist auch von Bedeutung für die Beleuchtung der Bilder. Ein Bild von mittlerer Helligkeit darf nicht in hellem Sonnenlichte hängen; man muss sich immer überlegen, wie der Maler sich die Farben gedacht hat. Ein falsches Reflexlicht schafft Här-

ten, die nicht gutzumachen sind. Die farbigen Bilder bieten gegenüber den Lichtbildern noch eine grosse Schwierigkeit, der photographische Apparat giebt die Bilder ungleich wieder, auf der blauen Seite gut und kräftig, auf der roten Seite schwächer, sodass also direkt gefälschte Bilder entstehen. Die Bilder Klingers, der viel Grün verwendet, giebt der Apparat durchaus falsch wieder, im Gegensatz zu Raffaels Bildern mit ihren ausgeprägten Gestalten. Wir erkennen in Rembrandt das germanische Element, das mehr zum Lichte und zur sinnenden Auslegung der Welt durch dasselbe drängt, und in dem andern den Charakter des Italieners, dem es darauf ankommt, die Gestalten zu sehen.

Aber es ist noch eine dritte Einheit zu beachten, die allein kaum hervortreten kann, weil sie von Farbe und Licht abhängig ist, sie ist als Einheit der Linienführung, der Komposition zu bezeichnen. Man kann Bilder sehen, wo eine Person aus dem Bilde herausneigt, aber weniger mit ihm verknüpft ist, so dass man nicht imstande ist, dem Bilde zu folgen. Es ist kein Wunder, dass ein Amerikaner den Satz aufstellte, dass die Augenbewegungen der rechte Massstab seien für die Betrachtung der Kunstwerke. Diese Einheit der Form sehen Sie gewahrt z. B. hier bei den apokalyptischen Reitern des Cornelius: in der wüsten Masse sich bewegender Glieder und Gelenke werden Sie doch in grossen Zügen im ganzen Bilde herumgeführt; man könnte sagen, das ist eine grosszügige Art des Malens.

Wir betrachteten die drei Einheiten von Licht, Farbe und Form bisher für sich, als Einzelfaktoren, sie sollen aber zusammen die Raumeinheit darstellen. Betrachten Sie Calames „Eichen im Sturm" in unserem Museum. Im Vordergrund stehen drei Eichen; sie dienen als die wichtigsten Träger des Raumgefühls. Denken Sie sich eine Ebene und einen Baum darauf, so wird zweierlei gewonnen, eine Vertikale und eine Betonung der Horizontalen, wie der dritten Dimension, an beiden hängt das Bild, und beide geben die Anschauung des Raumes. Wo dies schwach durchgebildet ist, so kommt der Beschauer bald in Unsicherheit; ist das Bild aber fest gruppiert, so dehnt sich der Raum in uns selbst; wo aber die Gruppierung schlecht, eng zusammengepfercht ist, so suchen wir, ohne zu finden; es ist im Bilde etwas nicht richtig, der Künstler hat nicht recht gesehen. Wenn wir von der Malerei gesehen haben, dass die Einheiten des Lichtes und der Farbe wesentliche Dinge sind, so sind sie andrerseits zugleich Schranken für diese Kunst. Die Farbe verlangt, dass jeder Punkt des Bildes auch fest stofflich ausgebildet sei. Sie hängt am Stoffe, und wenn wir sie sehen, ergänzen wir den Gegenstand, eine Welt, so real, wie diese hier, aber sie widerstrebt dem Stoffe, klebt nicht an der Farbe, sondern giebt sich gern frei. Die Farbe muss auch schön sein, das Leben ist aber nicht immer schön, es hat auch hässliche Seiten. So muss der Künstler auch Mittel haben, das Hässliche darzustellen. Das

geht im Bilde nicht; positiv Hässliches stösst ab. Da giebt es ein anderes Mittel: der Künstler malt nicht, er zeichnet, und dadurch kann er sich frei machen von den scharfen Bedingungen. Wo Sie Hässliches dargestellt finden, ist es gezeichnet; wo Klinger dazu greift, Hässliches darzustellen, da zeichnet er, es wird ihm nie einfallen, es zu malen oder gar in Stein auszuhauen. Das macht die Zeichnung für die Schule sehr wichtig. In der Zeichnung kommt es nicht darauf an, die Dinge wie in der Natur darzustellen, sie kann aber das Licht in geistreicher Weise „interpretieren". Kein Wunder, dass unser grösster Erzähler, Dürer, die Zeichnung so oft angewandt hat. Aber auch in der Zeichnung wird die Einheit nicht vernachlässigt, hier gilt die Einheit des Lichtes. Betrachten Sie eine gute Radierung, so finden Sie an jedem Grashalme das Licht; auch bei Dürer spielt das Licht überall, durch welches die Einheit des Bildes geschaffen wird und welches gestattet, mehr zu fabulieren.

Daneben spielt die Plastik in der Schule eine geringere Rolle. Doch wird es gut sein, einen Blick auch auf sie zu werfen, zumal wir Fragen streifen werden, die auch ins Malerische hinübergehen. Die Plastik ist das Gebiet, wo es scheint, als ob nur die Natur nachgeahmt zu werden brauche, um das beste Kunstwerk zu schaffen. Doch ist es nicht so. Betrachten wir die Pietà von Michelangelo! Maria hält den Leichnam Jesu auf den Knieen, er ist gedacht als ein Jüngling, mager und elend, die Glieder eben noch in der Entwickelung. Der Künstler hat dabei nicht daran gedacht, aus theoretischen Gründen den Heiland jünger darzustellen, das wäre ganz unkünstlerisch gedacht; nein, die beiden Gestalten, Mutter und Sohn, gehören eben in solcher Weise zu einander, bilden ebenso sehr eine Einheit, *eine* Figur, und das zu erreichen war nur mit einer schmächtigen Jünglingsfigur möglich. Sehen wir dagegen eine andere Pietà an von Kopf in unserem Museum, da ragt ein Bein weit vor, dort ein Arm, das ist eine Gruppe von Mutter und Sohn, von welcher der Torso schöner wäre als das Kunstwerk. Eine solche grosse Einheit können Sie in unserem Museum antreffen, wenn Sie Klingers „Badende" betrachten. Es ist eine sehr komplizierte Stellung, aber wo Sie sich auch hinstellen, haben Sie immer eine Bildeinheit. Dagegen finden Sie manche Porträtbüste, jede ist ähnlich, aber kein Kunstwerk. Da ist das Ohr, zwar ähnlich, aber zu gross, die Nase so, dass man versucht ist, mit Onkel Bräsig zu rufen: „Dass Du die Nase ins Gesicht behältst!" Und doch ist alles sehr genau, sehr gut getroffen, aber eben kein Kunstwerk. Und wenn wir uns nicht klar darüber werden, dass ein plastisches Kunstwerk etwas anderes ist als eine Übertragung der Natur, werden wir keinen einheitlichen Eindruck von der Wirkung der Plastik gewinnen können. Wenn wir jetzt z. B. daran denken, wie Lessing die Darstellung des Schreiens verbietet,so verstehen wir das aus dem rein physiologisch gefassten Gesetz der Einheit. Wir haben im Museum einen schreienden Kopf, die

Verdammnis von Permoser; durch die grosse Mundöffnung des laut etwas ausschreienden Mannes zerfällt der Kopf in zwei Teile, die zu einer Einheit nicht zu bringen sind. Bei einem durch Licht und Farbe zur Einheit gebrachten Gemälde ist das anders. Bei dem Bilde des Zahnziehers ist der Mund eben soweit geöffnet, die Wirkung ist aber doch eine andere, denn das Licht geht darüber hin. Ein anderes drängt sich uns hierbei noch auf. Der Mensch ist so gebaut, dass der grösste Teil seiner Bewegungen von der Muskulatur des Beckens ausgeht. Daher ist es das grösste Vergehen, wenn ein Künstler durch Anwendung des Feigenblattes den Körper in zwei Teile zerlegt und so an sich jede einheitliche Wirkung zerstört. Ich halte das Feigenblatt überhaupt für überflüssig und eine Barbarei, und es ist schlimm, wenn die Kinder so erzogen sind, dass sie immer an das Geschlechtliche denken.

Das Wesentliche bei der Betrachtung von Kunstwerken muss also die sinnliche Betrachtung, die sinnliche Einheit sein. Darüber darf der Gegenstand nicht verloren gehen, aber der Gegenstand als solcher hat keinen Wert; der Stoff muss durch die Form vernichtet werden. Der Landschaftsmaler, der alles naturalistisch malt, hat noch keine Ahnung, was Kunst ist. Der Stoff muss so erfasst werden, dass er in die gereinigte Form übergeht; dann wird umgekehrt aus der richtigen Form auch der richtige Stoff hervorwachsen; denn Stoff und Form sind verbunden, der Stoff wird durch die Form, diese durch jenen gehoben. Wer die Ästhetik so sinnlich erfasst hat, wird darin seine Erbauung finden und froh sein, wenn er den Stoff nebenher findet. Und wenn Sie jetzt Bilder von künstlerischem Werte für die Schule erhalten, so benutzen Sie dieselben fleissig, selbst wenn Sie Reproduktionen haben, denn das wahrhaft künstlerische werden Sie nur an farbigen Bildern bieten können, jene sind immer nur ein Notbehelf. Man soll sich freilich nicht anstellen, als ob die Kunst nun reformiert werden sollte. Ehren wir vielmehr unsere grossen Meister und lehren wir die Jugend das sehen, was die Hauptsache ist an einem Kunstwerke, den grossen Sinn für das Ästhetische. Lehre sie das Schöne sehen, denn Künste treu und recht gelernt zu haben, erweicht den Sinn und lässt uns nicht roh werden. **J.**

Der Litteraturbetrieb in der Schule, mit besonderer Rücksicht auf die gegenseitigen Beziehungen der englischen und deutschen Litteratur.

Vortrag, gehalten vor dem 31. Lehrertag zu Indianapolis.

Von *Prof. A. R. Hohlfeld,* University of Wisconsin, Madison, Wis.

In einem seiner geistsprühenden Aufsätze greift Karl Hillebrand in der ihm eignen, im Paradoxen sich gefallenden Weise den litterargeschichtlichen Unterricht der Schule als ungesund und, wenn mich mein Gedächtnis nicht trügt, als geradezu unsittlich an. Berechtigung für diese augenscheinlich übertriebene Behauptung glaubt Hillebrand in dem allerdings nicht zu leugnenden Umstand zu finden, dass beim Studium der geschichtlichen Entwickelung einer Nationallitteratur die Mehrzahl der Litteraturwerke selber, in denen diese Entwickelung ihren Ausdruck findet, dem Schüler unbekannt und unzugänglich sind. Der Schüler also wird nach Hillebrand bei der Vorbereitung einer litterargeschichtlichen Lektion angehalten, die Anschauungen des Lehrers oder des etwa benutzten Leitfadens blindlings zu den seinigen zu machen; er wird genötigt, Ansichten vorzutragen und Urteile zu wiederholen, ohne in den Thatbestand, auf dem sie beruhen, Einsicht zu haben, ohne also auch im stande zu sein, sich irgend welche unabhängige Meinung über den Gegenstand zu bilden.

Dies aber führt unserm Kritiker zufolge einerseits zum gedankenlosen, arbeitsfaulen Nachbeten fremder, ungeprüfter Anschauungen, andrerseits zu bewusster Verstellung und Heuchelei, bei der Geist und Herz von dem Geplapper der Lippen nichts wissen — beides allerdings durchaus ungesunde und unsittliche Tendenzen, gegen die ernste Führer der öffentlichen Meinung auf allen Gebieten des Lebens nur allzu unausgesetzt anzukämpfen haben.

Dass also dem Hillebrand'schen Paradox, wie ja von vornherein zu erwarten war, ein gewiss beachtenswerter Kern Wahrheit zu Grunde liegt, wird wohl niemand ableugnen wollen. Dass andrerseits der geistreiche Publizist in diesem Falle das Kind mit dem Bade ausschüttet, dass gerade der litterargeschichtliche Unterricht in den Händen eines befähigten und begeisterten Lehrers zu einem Mittel tiefster und edelster Einwirkung auf Geist und Gemüt der Jugend werden kann, bedarf wohl ebenfalls keines weiteren Beweises.

Soviel ist aber sicher zuzugeben: echter, wahrhaft nutzbringender Unterricht, selbst in des Schülers heimischer Litteratur, gehört zu den schwersten Aufgaben des Lehrers und ist bei unweiser Behandlung den angedeuteten Gefahren entschieden ausgesetzt, und diese Schwierigkeiten

und Gefahren vermehren sich ins ausserordentliche, wenn es sich um die Vorführung einer Litteratur handelt, welcher der Schüler in bezug auf Volk, Land und in gewisser Hinsicht selbst in bezug auf die Sprache fremd gegenübersteht, wie das beim Lehren deutscher Litteraturgeschichte in amerikanischen Unterrichtsanstalten meistens der Fall sein muss.

Hier heisst es denn auf der Hut sein, sich aller berechtigten Mittel zu bedienen, die geist- und gemütlosem Nachbeten entgegenwirken, und andrerseits nichts unversucht zu lassen, was den Unterricht zu vertiefen und dem Schüler menschlich näher zu bringen vermag.

Wenn es nun im Folgenden meine Absicht ist, einige Mittel, alte und neue, anzudeuten, die dem Lehrer seine schwierige Aufgabe erleichtern können, so möchte ich von vornherein auf das entschiedenste betonen, dass sich meine Ausführungen und Vorschläge ausschliesslich auf solche Übersichtskurse erstrecken, wie sie etwa in den obersten Klassen gut entwickelter "high schools" oder in den "undergraduate" Klassen an "colleges" gegeben werden. Auf die Methoden, die in höheren Unterrichtskursen angebracht sind, haben meine Bemerkungen jedenfalls keine unmittelbare Anwendung. Andrerseits möchte ich auch wieder darauf hinweisen, dass wenn die von mir vorgetragenen Ansichten für den Unterricht in deutscher Litteraturgeschichte annehmbar sind, sie *mutatis mutandis* auch für die Behandlung andrer fremder Nationallitteraturen Gültigkeit beanspruchen dürfen.

In den letzten Jahrzehnten ist bereits manches als berechtigt anerkannt und geübt worden, was zur Hebung und Belebung des Litteraturbetriebs in der Schule beigetragen hat; gar vieles harrt aber auch noch der Verbesserung und Neueinführung. Ehe ich denn von letzterem rede, dürfte es nicht unangebracht sein, kurz auf das hinzudeuten, was als bereits gesichert gelten dürfte.

Dieselbe Verinnerlichung und Vertiefung, die im Laufe des neunzehnten Jahrhunderts die Geschichtswissenschaft durchdrungen und allmählich auch in Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsverfahren Ausdruck gefunden hat, diese selbe Verinnerlichung und Vertiefung ist in gleichem Masse auch dem wissenschaftlichen und unterrichtlichen Betriebe der Litteraturgeschichte zu gute gekommen. Auch auf litterargeschichtlichem Gebiete ist mechanisches Aufzählen und Auswendiglernen langer Reihen von Zahlen, Namen und Titeln in Missachtung verfallen. Man hat besser gelernt, zwischen Wichtigem und Nebensächlichem zu scheiden und letzteres bei einer ersten einführenden Übersicht nach Kräften zu unterdrücken; man hat besser gelernt, die tabellenmässige Schablone des älteren Verfahrens zu gunsten einer Einteilung des Stoffes in abgerundete, wohlgegliederte Kapitel aufzugeben, innerhalb deren man sich einer zusammenhängenden, anziehenden Darstellungs-

weise befleissigt. Neue Bücher nach der alten Methode sind leider noch nicht Dinge der Unmöglichkeit, aber sie sind doch selten geworden und muten uns veraltet und kaum mehr existenzberechtigt an.

Hierdurch soll natürlich nicht der etwaige Nachschlage- und Übersichtswert einer mehr oder minder tabellenmässigen Litteraturdarstellung in Frage gestellt werden; nur gehört ein solches Verfahren nicht in eine erste Einführung in den Gegenstand. Hier kommt es vor allem auf möglichst klares Erfassen der grossen Bewegungen, der führenden Geister und der charakteristischsten Werke an. Was darüber ist, ist in fast allen Fällen vom Übel. Und die weitaus meisten Kurse in deutscher Litteraturgeschichte, selbst an unseren "colleges" und Universitäten, tragen der Natur der Sache nach den Charakter einer ersten allgemeinen Übersicht und Einführung.

Also eine zusammenhängende, anregende Darstellung, die das Nebensächliche nach Kräften unterdrückt, dagegen die Hauptsachen zu um so vollerer Wirkung herausarbeitet, darf dem Gesicherten und Anerkannten zugezählt werden in der neueren Methode litterargeschichtlichen Unterrichts.

Ebenso wichtig ist wohl die Erkenntnis, dass in den ersten Jahren fremdsprachlichen Unterrichts, wo der Schüler noch mit den elementareren Erscheinungen der Sprache als solcher kämpft, zusammenhängender litterargeschichtlicher Unterricht überhaupt nicht am Platze ist. Früher als mit dem dritten Jahre (oder allenfalls mit dem zweiten bei dem meist spät einsetzenden Unterricht im Italienischen und Spanischen) dürfte wohl kaum ein Lehrer einen historischen Überblick über die ganze Litteraturentwicklung anraten oder vornehmen, und wenn es das Alter der Schüler und die Ziele des Unterrichts gestatten, wird man wohl lieber noch ein weiteres Jahr warten. Bis dahin hat dann der Schüler bereits mehrere charakteristische Werke der führenden Schriftsteller, wenigstens der neueren Zeit kennen gelernt und besitzt also bereits eine gewisse, wenn auch noch so eng umgrenzte Basis eigner Anschauung, an welche nach rückwärts und vorwärts angeknüpft werden kann.

Gerade da man aber während der ersten Jahre der Beschäftigung mit einer fremden Sprache von einer zusammenhängenden Litteraturbetrachtung absieht, gerade deshalb ist man mehr und mehr zu der Überzeugung gekommen, dass das einzelne zur Lektüre gewählte Werk selbst zum Ausgangspunkt für einen weiterreichenden litterarischen Ausblick dienen sollte. Selbst in den allerersten Jahren, jedenfalls sowie man Werke von bleibendem Litteraturwert vorzunehmen anfängt, sollte man sich nicht länger mit der blossen Wort- und Sacherklärung des gelesenen Textes begnügen, sondern, von demselben ausgehend, versuchen, dem Schüler einen gewissen Einblick in das Leben des Verfassers und in die Entfaltung seiner dichterischen Thätigkeit zu geben und das gewählte

Werk, wenn möglich, als typischen Vertreter einer grösseren litterarischen Strömung zur Geltung zu bringen. Wo Alter und Reife der Schüler es berechtigt erscheinen lassen, benutzen wir, um nur einige meist früh vorgenommene Werke zu nennen, die Minna von Barnhelm z. B. zur ersten Einführung in die persönliche und litterarische Welt Lessings und die allmähliche Entwicklung des bürgerlich-rührseligen Lustspiels aus der mehr possenhaften Komödie einer früheren Zeit, oder den Götz zur Einführung in Leben und Geist des jungen Goethe und als charakteristischen Vertreter der ganzen Sturm- und Drangbewegung, oder die Jungfrau von Orleans zur Einführung in die Schiller'sche Dramenwelt und zur Klarlegung der für den Anfang des 19. Jahrhunderts so interessanten Verschmelzung klassizistischer und romantischer Tendenzen in Form und Inhalt.

Dass jedoch über solchen litterargeschichtlichen Abschweifungen der Hauptzweck einer verständnis- und gefühlvollen Lektüre des Werkes selber nicht vergessen werden darf, braucht wohl nicht besonders betont zu werden. Jedenfalls aber kann ein geschickter Lehrer im Verein mit einem geschickten Herausgeber ohne viel Zeitaufwand auf diese Weise den begabteren Schülern manche wertvolle Anregung geben.

Als zweiten wohl allgemein zugestandenen Punkt bezeichne ich also die Verschiebung zusammenhängender Litteraturbetrachtung auf eine möglichst spätere Zeit, andrerseits aber auch die Berechtigung einer weise zu bemessenden Vertiefung in die biographische und litterarische Atmosphäre der durchzunehmenden Einzelwerke.

Weiter hat gesunder Sinn, der aus der Erfahrung sich nie scheut Nutzen zu ziehen, uns gelehrt, nur das wirklich Durchführbare anzustreben. Die Entwicklung der älteren Litteraturepochen, mit deren Schrifttum die meisten Schüler unbetraut bleiben müssen, und deren Behandlung deshalb vor allem den Hillebrand'schen Angriffen ausgesetzt sein würde, wird deshalb nur rasch andeutend überflogen werden können, während das Hauptaugenmerk auf die Litteratur des achtzehnten und der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts gerichtet werden sollte. In dieser an sich entschieden berechtigten Richtung gehen einzelne Leitfäden sogar schon zu weit, nicht sowohl indem sie der alt-, mittel- und frühneuhochdeutschen Litteratur nur wenig Raum einräumen, sondern indem sie diese Perioden oft in so kritikloser Weise behandeln, dass dem Schüler allerhand Schiefes und Falsches geboten wird. In solchem Falle wäre natürlich vollständige Auslassung vorzuziehen, und Lehrern und Verfassern von Lehrbüchern, denen es für die älteren Perioden an Interesse oder an genügenden Vorstudien fehlt, ist entschieden von jedem näheren Eingehen auf dieselben abzuraten. *Was* dem Schüler geboten wird, ist innerhalb gewisser Grenzen weniger wichtig als der Umstand, ob das ihm Gebotene durchaus zuverlässig sei. Goethes weiser Aus-

spruch „Bedenkt das was, doch mehr bedenkt das wie" gilt eben auch hier. Ich kann mir jedenfalls eine recht gute und brauchbare Einführung in die deutsche Litteratur denken—obschon dieselbe durchaus nicht meinem Ideal entspräche—die etwa erst mit Opitz oder gar mit Gottsched und den Schweizern anhöbe, wohingegen eine verständnislose, von oben herab urteilende Behandlung der älteren Litteratur unerträglich ist und nur schädlich wirken kann.

Als dritten Punkt betone ich also eine mehr oder minder energische Einschränkung auf die im Deutschen vor allem wichtige Litteraturentwicklung des 18. und der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts mit nur rasch und in grossen Zügen orientierender Behandlung der vorhergehenden und nachfolgenden Perioden. Eine Abweichung von diesem Plane wäre etwa nur zu gunsten der wichtigsten Erscheinungen der mittelalterlichen Blütezeit zu machen, da dieselben nicht nur in mancher Hinsicht zum Besten gehören, was auf dem Gebiete streng mittelalterlicher Litteratur überhaupt erzeugt worden ist, sondern da sie auch durch die Romantik des 19. Jahrhunderts eine weittragende Wirkung auf Form und Inhalt moderner Kunst und Litteratur ausgeübt haben, mithin zu deren vollerem Verständnis unentbehrlich sind.

An nächster Stelle sei darauf hingewiesen, dass es entschieden ratsam ist, wo es die Verhältnisse gestatten, Hand in Hand mit dem Vordringen in der Litteraturgeschichte die Lektüre einer gut angelegten Sammlung von Proben zu betreiben; denn hierdurch vor allem kann der berechtigte Einwand Hillebrands gegen den landläufigen Betrieb der Litteraturgeschichte entkräftet werden. Wenn auch nur in Auszügen und Stilproben kann der Schüler auf diese Weise die Materialien selber überschauen und beurteilen lernen, über welche Lehrer und Leitfaden ihn unterrichten. Leider verlasse ich mit diesem Punkte eigentlich schon den Boden des wirklich Erreichten und begebe mich in den Kreis dessen, was in vieler Hinsicht noch ein frommer Wunsch ist. Denn es will wirklich scheinen, als ob wir mit der berechtigten Aufgabe des alten, langatmig angelegten Lesebuchs für Anfänger auch die Idee einer Anthologie aufgegeben hätten, die dem litterarhistorischen Leitfaden zur Ergänzung dienen könnte. Und doch sind die beiden natürlich durchaus nicht dasselbe, ja, sie dienen im Grunde nicht einmal verwandten Zwecken. Zweifellos werden die meisten meiner Leser, von Wackernagels ausgezeichnetem Werke ganz abgesehen, mir im Stillen Unkenntnis von Max Müllers "Classics of German Literature" vorwerfen. Doch gebe ich zu bedenken, dass dieses Werk aus verschiedenen Gründen dem angedeuteten Zwecke kaum entspricht. Für "high school" Kurse machen schon Umfang und Preis das Buch ganz ungeeignet; für *alle* Kurse elementarer Art ist ausserdem die umfangreiche Vertretung unwesentlicher Dichter mindestens unnötig. Der Hauptmangel des Buches aber besteht in dem

Fehlen irgend welches die Benutzung erleichternden Apparats. Weder finden wir zweckentsprechende Vorbemerkungen für jede Nummer, noch genügende Anmerkungen sprachlicher und stofflicher Art, noch rück- und vorwärtsblickende Inhaltsangaben, durch die allein die mitgeteilten Proben Bedeutung und Zusammenhang gewinnen würden. Für Vorgeschrittene ist das verdienstvolle Buch natürlich wertvoll, wenn schon die angeregten Mängel auch unter diesem Gesichtspunkte eben Mängel bedeuten. Für eine erste Einführung ist das Buch aber jedenfalls nur ein Notbehelf, gerade wie dafür die ausgezeichnete Scherersche Litteraturgeschichte sich nicht eignet, der die Müllersche Anthologie sich ja anschliesst.

Eine kürzere Anthologie, die mit einfachem, aber geschicktem und zuverlässigem Apparat versehen ein gutes Begleitbuch zu einem tüchtigen litterargeschichtlichen Leitfaden bilden würde, ist also noch ein „tiefgefühltes Bedürfnis", dessen Abhilfe wir nicht länger aus dem Wege gehen sollten.

Von weiteren Hilfsmitteln, die uns zur Verinnerlichung und Belebung des litterargeschichtlichen Unterrichts zu Gebote stehen und nach Kräften ausgenutzt werden sollten, nenne ich weiter den in manchen Kreisen arg verpönten Bilderschmuck. Natürlich meine ich sorgfältig ausgewählten und geschmackvoll ausgeführten Bilderschmuck. Am ersten denke ich dabei natürlich an Illustrationen im Leitfaden oder in der Anthologie selber, wie neuerdings Prof. Moore es in seiner kleinen deutschen Litteraturgeschichte nicht ohne Erfolg versucht hat; doch nebenbei denke ich auch an die etwaige Möglichkeit, einen kleinen, geschickt angelegten eignen Bilderatlas zu schaffen, der sich zu Könnekes monumentalem Werke etwa so verhielte, wie ein gutes Schulwörterbuch zum grossen Muret-Sanders, oder wie die mir vorschwebende Anthologie zu Wackernagels ausführlichem „Lesebuch". Wie viel Tüchtiges und Wertvolles dieser Art selbst in engem Rahmen und zu billigem Preise geboten werden kann, ist erst vor kurzem auf dem Gebiet der politischen Geschichte durch Knötels ebenso wohlfeilen als nützlichen „Bilderatlas zur deutschen Geschichte" bewiesen worden.

Weiter möchte ich rasch auf den Wert kurzer Inhaltsangaben derjenigen hervorragenden Litteraturdenkmale verweisen, deren Inhalt solcher Behandlung nicht widerstrebt. Bei einem Kunstwerk, bei dem die Form dem Inhalt mindestens ebenbürtig zur Seite steht, ist eine kurze Inhaltsangabe im besten Falle ein schwacher Notbehelf, und schon aus Raummangel kann in einem kürzeren Buche nicht allzu ausgiebiger Gebrauch davon gemacht werden. Ausserdem erfordert das Verfahren, um wirkungsvoll zu sein, die seltene Gabe kurzer, treffender Charakteristik in hohem Grade. Trotzdem sollte bei der Behandlung der wichtigsten Dramen, Epen und Romane eine knappe, aber möglichst stimmungsvolle

Wiedergabe des Hauptinhalts meiner Ansicht nach nicht fehlen. Fraglich bliebe es vielleicht nur, ob dieselbe im Leitfaden oder in der Anthologie im Zusammenhang mit den mitgeteilten Proben besser am Platze sein würde.

Ein weiteres Mittel, durch welches dem elementaren litterargeschichtlichen Unterricht mehr Leben und Inhalt verliehen und leerer Formelkram vermieden werden kann, ist der stete Hinblick auf die enge Verbindung zwischen der Litteratur und dem gesamten Kultur- und Geistesleben einer Nation, und hiermit komme ich endlich auf den Boden der mein Hauptthema bildenden vergleichenden Methode der Litteraturbetrachtung. Wenn ein auf höhere Ziele hinstrebender fremdsprachlicher Unterricht nicht nur Einführung in die fremde Sprache, sondern auch in das fremde Volkstum und Geistesleben bezweckt, so sollte diesem letzteren Gesichtspunkte ganz besonders im Zusammenhang mit dem litterargeschichtlichen Unterricht Rechnung getragen werden. Ausblicke auf politische, religiöse, soziale, ästhetische Strömungen, insofern sie in der zeitgenössischen Litteratur wurzeln und sich spiegeln, sind nicht nur berechtigt, sondern in gewissem Masse unumgänglich notwendig, wenn sie auch oft zu den schwersten Aufgaben des gewissenhaften Lehrers gehören. In einigen der grösseren wissenschaftlichen Werke über deutsche Litteraturgeschichte ist dieser auf die allgemeinen Zusammenhänge gerichtete Gesichtspunkt sorgfältig beachtet, ja in manchen Fällen sogar kräftig in den Vordergrund gestellt worden. Ich brauche nur z. B. an Hettners Behandlung des 18. Jahrhunderts zu erinnern oder an Richard M. Meyers Darstellung der Litteratur des 19. Jahrhunderts oder an Kuno Franckes "Social Forces in German Literature". Doch in Leitfäden, die für die einfacheren Schulbedürfnisse berechnet sind, ist von diesem Geiste der Litteraturbetrachtung noch kaum ein Hauch zu spüren, obschon derselbe durch eben diese einfacheren Anforderungen meiner Meinung nach durchaus nicht ausgeschlossen sein sollte.

Wie schon erwähnt, bin ich durch diesen letztgenannten Gesichtspunkt der allgemeineren Kulturzusammenhänge, den ich hier nicht weiter verfolgen kann, eigentlich schon auf das Gebiet vergleichender Litteraturgeschichte im weiteren Sinne übergegangen. Diese Methode und ihre Brauchbarkeit und Bedeutung für das Studium deutscher Litteraturgeschichte seitens amerikanischer oder englischer Schüler soll nun im Folgendem einer genaueren Prüfung unterzogen werden. Allerdings soll dabei der Begriff vergleichender Litteraturgeschichte in engerem Sinne auf die Wechselbeziehungen der beiden Nationallitteraturen eingeschränkt werden.

Es verlohnt sich wohl der Mühe, an diesem Punkte noch einmal ausdrücklich zu betonen, dass die folgenden Ausführungen nur einen methodologischen Wert beanspruchen. Ich habe in diesem Falle durchaus

nicht die *Wissenschaft* vergleichender Litteraturforschung als solche im Auge, weder in ihrer Arbeitsweise, noch in ihren Ergebnissen. Ich spreche diesmal ausschliesslich vom Standpunkte des *Lehrers* der Litteraturgeschichte. Es ist also durchaus nicht meine Absicht, die organischen Wechselwirkungen beider Litteraturen in chronologisch zusammenhängender Weise vorzuführen, sondern nur insoweit andeutend auf dieselben hinzuweisen, als mein besonderes Ziel es nötig macht.

Schluss folgt.

Für die Schulpraxis.

Aufsatzproben.

(Aus „Deutsche Aufsätze" von *P. Th. Hermann.*)*

1. Was der Christbaum vom Weihnachtsfeste erzählt.

Vom 17. Dezember an stand ich mit vielen meiner Brüder auf dem Augustusplatze. Viele Leute gingen täglich an mir vorüber und betrachteten mich von oben bis unten. Am 23. Dezember kaufte mich ein Mann. Er trug mich nach der Kohlgartenstrasse in seine Wohnung. Hier stellte er mich in eine dunkle Kammer, damit seine Kinder mich nicht bemerkten. Am heiligen Abende wurde ich aus meinem Verstecke hervorgeholt und in eine schöne Stube gebracht. Hier stellte man mich mitten auf einen grossen Tisch. Darnach schmückte man mich mit Pfefferkuchen, Glasfiguren und vergoldeten Äpfeln und Nüssen. Von einem Aste zum andern zog man Gold- und Silberfäden. Zuletzt stellte man Tüllen mit schönen Lichtern auf meine Zweige. Nachdem man mich so angeputzt hatte, liess man mich allein. Jetzt erblickte ich mich in einem grossen Spiegel. Wie prächtig sah ich aus! Als ich von meinen Brüdern scheiden musste, war ich sehr traurig gewesen, jetzt aber fühlte ich mich glücklicher als alle meine Kameraden. Auf einmal wurde ich in meiner Betrachtung gestört; denn die Eltern brachten allerhand Geschenke herein und legten sie unter meine Zweige. Nun ertönte eine Glocke, und durch die geöffnete Thüre sprangen vier fröhliche Kinder. Wie ihre Gesichter glänzten, als sie mich erblickten! Sie konnten sich gar nicht satt an mir sehen. Das war die schönste Stunde meines Lebens. Rasch wurden nun auch die Geschenke betrachtet. Einige Stunden blieb die ganze Familie fröhlich beisammen. Die neuen Spiele wurden eingeweiht; man sang hübsche Weihnachtslieder, und auch der Christstollen wurde gekostet. Erst spät wurden meine Lichter verlöscht, und die Kinder mussten ins Bett. Bald gingen auch die Eltern zur Ruhe, und mich umgab tiefe Finsternis.

2. Ein alter Krieger berichtet einem jungen von dem Begräbnisse Alarichs.

Schon 15 Jahre ist unser herrlicher Heldenkönig Alarich tot. Ihn hättest du sehen sollen! Wenn er uns führte, dann ging es zum Siege. Und doch, wie rasch musste er sterben! Wir kamen von Rom mit ungeheuren Schätzen. Selbst die

*) Vergleiche Bücherbesprechungen.

mächtige Weltstadt hatte uns nicht widerstehen können. Jetzt ging es nach Unteritalien. Von hier aus wollten wir nach Nordafrika, um uns hier Wohnplätze zu suchen. Ganz plötzlich starb uns auf diesem Zuge unser geliebter König. Wir mussten ihn hier in fremder Erde begraben. Doch sollte es ein Grab werden, das seiner würdig war. Die feigen Römer sollten nicht kommen können, um ihn noch im Grabe zu beleidigen. Wir waren gerade in der Nähe des Flusses Busento. Die grosse Menge Sklaven, die wir von Rom aus entführten, mussten nun ein frisches Flussbett graben. Dann leiteten wir den Busento in dieses ab. Nun wurde ein tiefes Grab für Alarich in das alte Bett gegraben. Hier hinein haben wir in dunkler Nacht unsern teuren König hoch zu Ross mit allen seinen reichen Schätzen eingesenkt. Weh war es uns zu Mute, als wir den tapferen Helden in sein Grab betteten. Das ganze Heer stand am Ufer und sang ihm Totenlieder. Als sein Grab geschlossen war, wurde der Busento in sein altes Bett gelassen. Die Sklaven aber wurden getötet. Sie sollten den Ort nicht verraten können, wo unser Alarich mit seinen Schätzen ruht. Noch jetzt aber lebt das Andenken des siegreichen Königs unter uns.

3. Unterm Birnbaume.

(Im Anschlusse an Goethes „Hermann und Dorothea".)

In dem idyllischen Epos „Hermann und Dorothea" von Goethe ist die Stelle am Birnbaume ein wichtiger Schauplatz.

Auf einer Anhöhe, an der Grenze des Besitztumes des Wirtes zum goldenen Löwen breitet der ehrwürdige Baum seine Zweige aus. Wer ihn gepflanzt hat, man weiss es nicht. Er wird weit und breit gesehen und ist daher vielen ein Wahrzeichen. Seine Früchte sind in der ganzen Gegend berühmt. Unter seinen Zweigen pflegen die Schnitter am Mittage sich des Mahles zu freuen und die Hirten in seinem Schatten zu ruhen. In seiner näheren Umgebung dehnen sich weite Äcker aus mit herrlich nickendem Korne. Weiterhin nach der Stadt zu erstreckt sich ein wohlumzäunter Weinberg. Auf Stufen von unbehauenen Platten, über denen sich ein hoher Laubengang wölbt, gelangt man durch den Stadtgraben hinab in den grossen Garten des Löwenwirtes. Sehen wir über die Stadtmauer hinüber, so schauen wir den Markt, an dem das Haus des reichen Kaufmanns mit den grossen Spiegelscheiben und den grünen Läden besonders hervorsticht. Hoch über die niedrigen Häuser erhebt sich der neugeweisste Kirchturm. Schweifen unsere Blicke weiter über die wogenden Felder, so schauen wir in der Ferne den herrlichen Rheinstrom. Gleich einem silbernen Bande zieht er sich bald zwischen lachenden, sonnigen Auen, bald zwischen kahlen, schroffen Felsen hin. Weiter sieht man die Landstrasse, auf der heute die armen Vertriebenen wanderten, deren stilles Dörfchen die rauhen Kriegshorden durchtobten. Schon durch diese herrliche Aussicht ist der Birnbaum ein wichtiges Fleckchen, doch hat er noch eine höhere Bedeutung.

Hier sitzt Hermann. Ihn erfüllt nicht die Freude über die herrliche Gegend, sondern er schaut trüben Blickes, seinen Arm auf die Bank gestützt, träumerisch hinaus auf die Landstrasse, auf der die Vertriebenen zogen. Unter diesen war ja jenes herrliche Mädchen, dem sein Herz sofort in Liebe entgegenschlug. Wie weit ist sie vielleicht jetzt schon von ihm entfernt! Er glaubt, dass ohne sie sein Leben freudlos sei und verkümmern müsse. Bei diesen Gedanken stürzen unaufhaltsam Thränen aus seinen Augen. So ganz seinem Schmerze hingegeben, bemerkt er nicht das Nahen der suchenden Mutter, die sich sachte heranschleicht und ihm leise die Schulter berührt. Da erwacht er wie aus einem Traume und schaut in das besorgte Gesicht der lieben Mutter, die längst die verräterischen Spuren in seinen Augen bemerkt hat und nun nach der Ursache dieser Thränen forscht. Doch er gesteht ihr nicht gleich die Wahrheit, sondern schildert ihr mit begeisterten Worten die

Not des Vaterlandes und seinen festen Entschluss, gleich von hier aus an die Grenze zu ziehen und sich den Scharen der Krieger anzureihen. Doch die Mutter hat ihn durchschaut und weiss nur zu gut, dass die zerstörte Hoffnung, die Vertriebene als Gattin heimzuführen, Thränen aus seinen Augen gepresst hat. Unverhohlen spricht sie es aus und bewirkt dadurch, dass ihr Hermann vertrauensvoll sein Herz erschliesst. So wird der Birnbaum Zeuge liebevollen Vertrauens und hochherziger Entschliessungen und der Platz unter seinen Zweigen für Mutter und Sohn ein Ort geweihter Erinnerung.

Und noch einmal spielt sich unterm Birnbaume eine anmutende Szene ab. Den Bemühungen der besorgten Mutter ist es gelungen, die Abneigung des Vaters gegen die Heirat mit der Fremden zu beseitigen. Und noch an demselben Abende durchschreitet das herrliche Paar die weiten Felder und verweilt einige Zeit unterm Birnbaume. Schwarze Gewitterwolken ballen sich unheilverkündend zusammen, doch im Osten scheint der Vollmond in herrlichem Glanze freundlich vom Himmel hernieder. Hier, unter Hermanns Lieblingsbaume, scheint für ihn die beste Gelegenheit zu sein, Dorotheas Irrtum, dass sie als Magd gedinget sei, aufzuklären. Schon wollen sich die Worte über seine Zunge drängen, da erblickt er den goldenen Reif an ihrem Finger, und dieser schreckt ihn zurück, und das Geständnis unterbleibt. Beide steigen bald die Stufen des Weinbergs hinab. Das Gewitter in der Natur rückt immer näher heran und mit ihm der Zwiespalt im Hause des Wirtes. Doch der Himmel in der Natur klärt sich, und auch im Hause strahlt die Sonne des Glücks auf das Paar.

4. Baumgarten erzählt Werner Stauffacher seine Flucht und Rettung.

Wie sehr danke ich Euch, dass Ihr mich, den Obdachlosen, Geächteten aufgenommen habt! Ihr seht mich erstaunt an. Doch die Erzählung von meinem Schicksal wird Euch alles erklären. Ich fällte heute früh Holz in dem Wäldchen nicht weit von unserem Hause. In fröhlichster Stimmung jodelte ich mit den Vögeln um die Wette. Die Berge gaben ein vielfaches Echo der Lieder zurück. Da kam plötzlich meine Frau atemlos zu mir gestürzt. Ihr langes Haar hatte sich gelöst. Ich erschrak, sie so unerwartet und verstört hier zu sehen. Sie erzählte mir, der Landvogt sei in meinem Hause und habe Böses von ihr verlangt. Wütend und meiner selbst nicht mehr mächtig, nahm ich die Axt und stürmte nach Hause. Ich stellte den Wolfenschiessen zur Rede, doch er gab mir kurze, höhnische Antworten. Da holte ich zu einem fürchterlichen Schlage aus, und tot stürzte der Schänder meiner Ehre nieder. Die That war vollbracht, aber noch wusste niemand davon. Nun galt es kein Säumen mehr; ich lief, was ich konnte, damit mich des Landvogts Reiter nicht bemerkten. Jemand musste mich aber doch gesehen haben, denn zu meinem Schrecken vernahm ich hinter mir Pferdegetrappel. Immer näher kamen die erregten Stimmen. Sie waren kaum noch hundert Schritt hinter mir, und wenn mich die Verfolger in ihre Hände bekamen, wäre ich vielleicht der erste Bewohner von Zwing Uri geworden. Da stiessen die Reiter einen triumphierenden Schrei aus; denn vor mir erhob sich ein steiler Felsen, den selten jemand bestieg. Kurz entschlossen kletterte ich auf diesem halsbrecherischen Wege in die Höhe. Es gelang mir, die Verfolger irre zu leiten, und sie mussten erst wieder meine Spur suchen. Ich wurde jedoch immer wieder eingeholt. An den steilsten Stellen klomm ich empor, Pfade und Wege mied ich, durch den dichtesten Wald bahnte ich meinen Weg. Manchmal, wenn auf der einen Seite ein Felsen ragte und die andere an einen gähnenden Abgrund stiess, musste ich auf Händen und Füssen kriechen, um nicht vom Schwindel erfasst zu werden. Die Reiter konnten mir mit ihren schweren Stiefeln nicht folgen und mussten einen weiten Umweg machen. Auf diese Weise hatte ich einen grossen Vorsprung gewonnen. Meine Kräfte liessen nach,

Hände und Füsse waren wund, und so kam ich zu Ruodi. Ich bat ihn, ja, ich flehte auf meinen Knieen, er möchte mich ans andere Ufer bringen. Doch er wollte es nicht wagen, weil ein Gewitter im Anzuge war. Der Jäger und der Hirt baten ihn auch, er wollte es aber nicht thun. Verzweifelnd blieb ich auf den Knieen liegen. Wäre jetzt eine Schneelawine vom Berge herabgestürzt und hätte mich begraben, ich hätte Gott dafür gedankt. Lieber wäre ich in den See gesprungen, als mich den Reitern ergeben. In dieser Not kam Tell mit der Armbrust auf der Schulter vom Berge herab. In aller Kürze erzählten wir ihm alles, und er fragte den Fischer, ob er mich retten wolle. Ruodi aber sagte: „Nein, nicht ich. Hier ist der Kahn und dort der See, versucht's!" Und Tell versuchte es. Wir stiegen in die Naue und hatten kaum vom Ufer abgestossen, als des Wolfenschiessens Reiter auf der Anhöhe erschienen. Sie bemerkten unser Boot. Wie mögen sie gewütet haben! Die Hütte des Ruodi sahen wir bald in Flammen. O, könnte ich ihm ersetzen, was er um meines Vergehens willen verloren hat! Der Föhn wütete immer fürchterlicher, er wühlte das Wasser in der Tiefe auf, unser Boot war bald auf einer haushohen Welle und dann wieder ganz in der Tiefe. Kochend spritzte uns der See den schäumenden Gischt auf Gesicht und Kleidung. Mich erfasste ein Grauen, und immer, wenn das Schifflein auf der Seite lag, meinte ich, es müsse kentern. Aber Gott wollte es nicht! Furchtlos sass Tell mir gegenüber und leitete mit sicherer Hand das Steuer. Er lenkte den Kahn an das jenseitige Ufer, und glücklich landeten wir, nachdem wir eine Weile auf dem See umhergetrieben hatten. Ich war jetzt in Schwyz, und hier hatten die Reiter des Landvogts nicht das Recht, mich zu ergreifen. Wie kann ich Tell, meinem hochherzigen Retter, danken!

Berichte und Notizen.

I. Vom Nordamerikanischen Turnerbunde.

Litterarische Preisaufgaben. Vom Vorort des Nordamerikanischen Turnerbundes, und zwar von dem Ausschuss für geistige Bestrebungen, sind folgende Preisaufgaben zur Bearbeitung aufgestellt worden:

1. Wie könnte Par. 9 der Grundsätze und Forderungen des Turnerbundes praktisch verwirklicht werden?
2. Die Monroedoktrin im zwanzigsten Jahrhundert.
3. Die Zukunft der Philippinen.
4. Der Marxismus und die Bernstein-Richtung.
5. Das Referendum in der Schweiz.
6. Das „jüngste Deutschland" und die „Goethe-Pfaffen".
7. Das Überbrettl.
8. Von welchem erziehlichen Einfluss ist die Musik?
9. Rousseaus Ansichten über weibliche Bildung.
10. Wie kommt es, dass unter nahezu gleichen Lebensverhältnissen die Bildungsresultate so sehr von einander abweichen?
11. Der Turnlehrer: a) Soll der Vereinsturnlehrer noch durch anderes als durch Reck, Barren, Schaukelring u. s. w. mit der Jugend verbunden sein? — b) Welche Qualifikationen sollte der Turnlehrer an den öffentlichen Schulen besitzen, um dem Turnunterricht in deren Lehrplan einen dauernden Platz zu sichern?

Die Bestimmungen über Einreichung der Arbeiten und Preisverteilung lauten folgendermassen:

1. Der Bundesausschuss für geistige Bestrebungen soll vor dem 15. Dezember eine Anzahl von Themata zu Preisaufsätzen veröffentlichen.
2. Die Preisbewerbung ist auf die Mitglieder des Nordamerikanischen Turnerbundes beschränkt.
3. Bei der Beurteilung der Aufsätze ist es gleichgiltig, ob dieselben in deutscher oder in englischer Sprache abgefasst sind.
4. Das Manuskript muss druckfertig sein. Das Papier sollte nur auf *einer* Seite beschrieben sein. Deutliche Schrift ist unerlässlich.
5. Jeder Preisbewerber hat seine mit einem Motto versehene Arbeit vor dem 25. März unter der Adresse des Schriftführers des Bundesausschusses für geistige Bestrebungen: *Peter Scherer*, 215 East St. Clair-Str., Indianapolis, Ind., zur Post zu geben. Dem Aufsatz muss ein verschlossener Briefumschlag beiliegen, welcher das Motto, den Namen und die Adresse des Verfassers, sowie den Namen des Vereins, dem derselbe angehört, enthält.
6. Der Schriftführer des Ausschusses soll auf dem Manuskript, sowie auf dem verschlossenen Umschlag das Datum des Empfangs notieren. Der das Motto und den Namen enthaltende Umschlag darf erst nach Fällung des Urteils geöffnet werden.
7. Als Preisgericht fungiert der Bundesausschuss für geistige Bestrebungen.
8. Die Preisrichter haben die Aufsätze über jedes Thema nach Punkten zu werten, wobei 100 die höchste erreichbare Punktzahl sein soll.
9. Für jedes Thema sind eine Anzahl Preise ausgesetzt, deren Rang durch die Punktzahl bestimmt wird, doch sollen für einen ersten Preis mindestens 90, für einen zweiten mindestens 80 und für einen dritten mindestens 70 Punkte erforderlich sein. Aufsätze, deren Wertung weniger als 60 Punkte beträgt, sind zu keinem Preise berechtigt.

10. Arbeiten, die nach dem 1. April einlaufen, werden bis zum 1. Oktober zurückgelegt und dann gewertet. Erreicht die Wertung 90 Punkte, so wird ein Sonderpreis ohne Rangbezeichnung zuerkannt.

11. Die Preise bestehen in Diplomen nebst Büchern.

12. Die preisgekrönten Arbeiten werden im Bundesorgan oder in „Mind & Body" veröffentlicht.

II. Die Versammlung der „Central Division of the Modern Language Association".

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Vom 26. bis 28. Dezember l. J. tagte in Champaign, Ill., die siebte Jahresversammlung der "Central Division of the Modern Language Association of America". Am 26., abends 8 Uhr, wurde die Gesellschaft von Dean Clark in Vertretung des abwesenden Universitätspräsidenten Draper im Lesesaale der Bibliothek begrüsst. Hieran schloss sich die Festrede des Präsidenten der Gesellschaft, Professors James Taft Hatfield von Northwestern University. Die Rede enthielt eine solche Fülle anregender Gedanken und praktischer Vorschläge, dass ihr ein Versuch, den Inhalt kurz zu berichten, in keiner Weise gerecht werden könnte. Sie wird bald gedruckt erscheinen und sei hiermit aufs dringendste zum Lesen empfohlen. Nur *ein* Punkt soll hervorgehoben werden. Prof. Hatfield sprach den Wunsch aus, die Gesellschaft möchte auf das Ziel hinarbeiten, auf die Besetzung von Sprachlehrerstellen einen entscheidenden Einfluss auszuüben und so nach und nach die Lehreragenturen ganz zu verdrängen. — Der Rest des Abends war geselliger Unterhaltung in den Klubzimmern der Elks gewidmet.

Die zweite Sitzung, Freitag Morgen 9 Uhr, eröffnete der Sekretär und Schatzmeister, Prof. Weeks von der Staatsuniversität Missouri, mit einem Bericht über das abgelaufene Geschäftsjahr. Der Präsident ernannte Komitees zur Beratung über den nächsten Versammlungsort und über die Wahl der Beamten für das kommende Jahr. Es wurde der Antrag gestellt, zukünftig die Versammlung in der ersten Januarwoche statt unmittelbar nach dem Weihnachtsfest abzuhalten. Als Ort der nächsten Versammlung wurde vom Komitee, in der Geschäftssitzung am Sonnabend Vormittag, Chicago bezeichnet. Als neuer Präsident war Professor Blackburn von Chicago ernannt worden; aus Gesundheitsrücksichten lehnte dieser jedoch die Wahl ab, sodass das Amt noch unbesetzt ist. Prof. Weeks wird sein Amt als Sekretär und Schatzmeister weiterführen.

Das Programm der zur Verlesung bestimmten Arbeiten bestand aus 25 Nummern und verteilte sich auf vier Sitzungen, die an den Vor- und Nachmittagen des Freitags und Sonnabends abgehalten wurden. Zwölf der Vorträge beschäftigten sich mit Fragen aus der deutschen Philologie. Für die Leser der P. M. dürften folgende von besonderem Interesse sein:

Prof. A. R. Hohlfeld hielt einen Vortrag über den Eingangsmonolog von Goethes Faust, mit besonderer Berücksichtigung der vielumstrittenen Stelle: „Flieh! Auf! Hinaus ins weite Land" u. s. w. (Zeile 418—429.) Nach einer einleitenden kritischen Übersicht über die früheren Interpretationsversuche von Scherer (1886) bis Minor (1901) begründete der Redner eine selbständige Erklärung des in Frage stehenden Gedankenganges. Danach behält die oben zitierte Zeile ihre natürliche Bedeutung und ihren folgerechten Zusammenhang, ohne dass dadurch die Schererische Annahme eines unvereinbaren Widerspruchs in die Szene hineingetragen würde. Auch für die Zeilen 428-9: „Ihr schwebt, ihr Geister, neben mir. Antwortet mir,

wenn ihr mich hört!" wurde eine von früheren Auffassungen abweichende Erklärung aufgestellt.

Aus Prof. Jack's Vortrag sei der Hinweis auf die bemerkenswerte Thatsache hervorgehoben, dass keine europäische Litteratur, auch die deutsche nicht, soviele grösseren Elegieen hat, wie die englische.

Dr. Florer stellte die Forderung auf, man sollte die Werke Luthers den Schülern nicht in chronologischer Reihenfolge zum Lesen geben. Denn durch die Schwierigkeiten derjenigen Schriften, in denen Luther im Sprachgebrauch noch schwankte, würden die Schüler nur abgeschreckt. Als Ausgangspunkt wurden für das Studium Luthers die Werke empfohlen, worin die Sprache bereits fixiert ist. Die Lektüre von Abschnitten aus der Bibel habe insbesondere den Vorzug, dass der Lernende mit dem Inhalt bereits vertraut sei und so den neuen Wortschatz sich mit Leichtigkeit aneignen könne. Dr. Florer will also das von Prof. Hempl in seinem Büchlein: "The Easiest German Reading" mit Glück auf Kinderverschen angewandte Prinzip auf Biblische Geschichten ausdehnen.

Prof. von Klenze suchte an der Hand eines unendlichen Materials darzulegen, dass Goethes Urteil über Italien zwar von der Zeitauffassung bestimmt und gegen den Masstab unserer jetzigen Kenntnisse gehalten keineswegs fehlerfrei gewesen sei, aber doch den früheren Reisebeschreibungen gegenüber einen bedeutsamen Fortschritt bilde.

Prof. Starr W. Cutting lieferte auf Grund umfassender Lektüre der bedeutendsten Schriftsteller des 19. Jahrhunderts den überraschenden Beweis, dass die hergebrachte Schulregel über den Gebrauch von „was" nach substantivierten Adjektiven durchaus nicht den Thatsachen entspricht. In den meisten Fällen wird vielmehr „das" gebraucht.

Herr G. A. Rulfinger wies die Behauptung zurück, dass Kürnberger in seinem Roman „der Amerikamüde" die Schicksale Lenaus dargestellt habe. Nicht die wirklichen Erlebnisse des unglücklichen Dichters, sondern einige Reisebeschreibungen und Reisenovellen bildeten die Quelle zu Kürnbergers Werk. Daraus ist die gänzlich missratene Darstellung amerikanischer Verhältnisse zu erklären. Der verdienstvolle Aufsatz, der sicher manche deutschen Vorurteile gegen Amerika zerstreuen wird, soll demnächst in der Americana Germanica veröffentlicht werden.

O. E. L.

III. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Wie in Cincinnati, so beschäftigt auch jetzt in der Monumental City *der Reformlehrplan* und *die neue Schulbildung* vor allem die Gemüter, und was jüngst Ihr dortiger Korrespondent in seiner markigen Weise über die Verhältnisse an jenen Schulen berichtete, gilt soweit mehr oder weniger auch für die hiesigen. Dieser Hinweis genüge einstweilen; wir wollen den weiteren Verlauf des Gährungsprozesses ruhig abwarten und werden uns dann zu geeigneter Zeit über die in unser Tagebuch eingetragenen Beobachtungen auslassen. Da wir optimistisch angelegt sind, so glauben wir günstige Resultate berichten zu können.

Wie mannigfach die neuen Reformbestrebungen sind, lässt nachfolgend angeführtes Schreiben erkennen, das dieser Tage der thatkräftige „Unabhängige Bürgerverein von Maryland", ein Zweig des Deutschamerikanischen Nationalbundes, an die hiesige Schulbehörde richtete:

„Geehrte Herren! Wir lenken achtungsvoll Ihre Aufmerksamkeit auf die zur Zeit vorherrschenden Zustände in der Grammärschule No. 47, die aus einem Experiment entstanden, von dem man augenscheinlich günstige Resultate inbezug auf Studium und Betragen erwartete, das sich in der Praxis aber als ein Fehlschlag für diesen Zweck erwiesen hat. Auf Beschwerden von Eltern,

deren Töchter jene Schule besuchten, ernannten wir ein Komitee, welches eine sorgfältige Prüfung der Sachlage vornehmen sollte. Und dieses Komitee fand, dass Mädchen sehr oft durch die Knaben, die zwischen den grossen Mädchen sitzen, chikaniert werden, dass dieselben gezwungen sind, vulgäre und anzügliche Redensarten anzuhören, und obscöne Briefchen und Zeichnungen zugesteckt erhalten; dass deren Aufmerksamkeit durch verschiedentliche kleine Neckereien, wie Kneifen, an den Haaren ziehen u. s. w., vom Unterricht abgelenkt wird; und dass dieses Vermischen der Geschlechter ein sichtlicher Nachteil für das Lehrerpersonal und demoralisierend für die Kinder ist. Da durch dieses Experiment die erhofften Resultate nicht erzielt worden sind, ersuchen wir Ihre ehrenwerte Körperschaft, solche Schritte zu ergreifen, welche zu einem baldigen Aufheben dieses Planes in dieser und anderen Schulen, wo derselbe eingeführt wurde, führen."

Das Schreiben wurde dem Superintendenten Van Sickle überwiesen.

S.

Chicago.

Weihnachtsfeier. In so munterer und fröhlicher Weise wie am vergangenen 28. Dezember haben die Mitglieder des deutschen Lehrervereins von Chicago das Weihnachtsfest gemeinschaftlich noch niemals gefeiert. Die Schiller-Halle, in welcher die Feier von 2 bis 6 Uhr nachmittags stattfand, bot für die zahlreich erschienen Mitglieder und Ehrengäste kaum genügend Raum. Diejenigen, welche sich nicht eingefunden hatten, haben jedenfalls sehr viel versäumt. Der Lehrerberuf ist ja ein ernster, und die deutschen Lehrer und Lehrerinnen Chicagos sind nicht immer auf Rosen gebettet. Da ist es denn leicht erklärlich und wohl berechtigt, dass sie sich bei einer so freudigen Gelegenheit im Kreise gleichgesinnter Freunde und Gönner möglichst gut zu amusieren versuchen. Da die Schatzmeisterin, Frau L. Slomer, dem Vorbereitungsausschuss mitgeteilt hatte, dass die Kasse des Vereins wohl gefüllt sei, so war denn für alle eine reichgedeckte Tafel da, an der sich sämtliche Teilnehmer gütlich thaten. Als der geschmückte Christbaum im herrlichen Kerzenlicht strahlte, sangen alle Teilnehmer gemeinschaftlich: „O Tannenbaum" und „Stille Nacht". Später wurde noch viel gesungen, musiziert und deklamiert. Um die Unterhaltung verdient machten sich die Damen: Waller, Hedinger, Gebhardt, Bültmann, Carol, Weigle und Schöneck und die Herren H. Krüger, Walther Krüger, Carrier und L. Kugler. Die Schulräte Meyer und Gallagher hielten Ansprachen. Als Ehrengäste wohnten dem Feste bei Herr und Frau Meyer, Frau Clara Michaelis, Frau Dr. Wever, die Gattin des deutschen Konsuls, Frl. Kopelke aus Crown Point, Ind., Frl. Martha Richter aus Hamburg, Deutschland, Herr Galagher u. a. Das Komitee, welches seine Aufgabe in so trefflicher Weise gelöst hatte, bestand aus den Damen: Frl. E. Erfurth, Frau L. Slomer, Frau Clara von Otterstedt, Frau E. Zander, Frl. H. Bode, Frl. M. von Kamptz, Frl. P. Zeller und

E. A. Z.

Cincinnati.

Spezielles. „Wenn einer dauhn deiht, wat hei deiht, denn kann hei nich mihr dauhn, as hei deiht." Nicht obgleich, sondern weil Sie mit Korrespondenzen von Cincinnati hinlänglich versorgt werden, gebe ich mir gar keine besondere Mühe, einem gewissen Fingerzucken zu widerstehen, und zwar um so weniger, als ich glaube, dass es Kollegen und anderen Lesern der „P. M." wahrscheinlich nicht unangenehm sein wird, uns Hiesige auch wieder einmal durch eine andere Brille aufs Korn nehmen zu können. Hierauf mich stützend, will ich mir diesen frommen Glauben denn auch nicht rauben lassen und mit Reuter sagen: „Wenn einer".. u. s. w., wie oben.

Würde dieser höchst vernünftige Spruch auf alle und von allen beim hiesigen Passionsspiele in irgend einer Weise Beteiligten zu guter Stunde nur immer fromm angewandt — Lungen, Nerven, Milzen, Tintenvorräte und Druckerschwärze würden sich unbedingt auch hier bald wieder in annähernd normalem Zustande befinden. So aber kamen wir gar nicht zu Atem, wenigstens nicht zur Ruhe; das Kritteln und Nörgeln wurde uns zur zweiten Natur und „der Nachbar durfte nicht dem Nachbar trauen"; jeder glaubte ein Patent auf automatische Maulkörbe zu besitzen, entdeckte aber gar bald, dass ihm besser wäre, wenn er sich zuweilen eigenhändig bemaulschellen würde nach der Melodie: „Hilft 's nicht, so schadet 's doch nicht".

Ganz allmählich und augenscheinlich zum Leidwesen mancher Streitbaren, fängt der Sturm in unserem Theekessel an sich zu legen und das Schiff dem Steuer zu gehorchen. Ein klein wenig Nachgeben „hüben und drüben" hat Wunder vollbracht. Man hat eingesehen, dass das Papier noch nichts von seiner weltberühmten Geduld und gar mancher gute alte Spruch noch nichts von seiner Wahrheit und „Schneid" verloren hat. So haben denn auch die meisten der Kollegen und — innen, ge-

duldig und schneidig zugleich, endlich das rechte Fahrwasser gefunden, eingedenk des nicht minder wahren „Gott hilft dem, der sich selbst hilft". Darauf war es ja, wenigstens meiner Unmassgeblichen nach, vom Anfange an abgesehen.

Das hat wohl unser Ex-Kollege, Vize-Gouverneur Karl Nippert, auch gemeint, als er vor kurzem in einer Schulratssitzung es aussprach, dass es sich weniger um den seiner Ansicht nach guten Lehrplan handele, als um das Lehren, welches zu können das Wenigste, aber auch das Hauptsächlichste sei, was man von Lehrkräften beiderlei Geschlechter immerhin erwarten dürfe und müsse. Und ich, stiller Beobachter wie immer, erlaube mir noch hinzuzufügen, dass es mir vorkommt, als ob die kurze Ära dumpfen Verzweifelns, lässigen Abwartens, feurigen Draufgehens, klugen Lavierens, entschiedenen Eignenweggehens — je nachdem und wo immer angewandt — ganz ausgezeichnete Früchte gezeitigt habe. Ich sehe so manchen früher Zaghaften heute schneidig auftreten, so manchen ehedem Naseweisen und Übergescheiten es jetzt wohlfeiler geben; ich sehe aber auch Ehen schliessen, die ohne unseren neuen Kurs, wenn auch nicht erst „im Himmel", so doch fürs erste noch nicht so eilig geschlossen worden wären — und Gut Heil! muss man da aus ganzem Herzen rufen, und Vivat sequens! —

Uns Deutschen hat der Zwischenfall, weiter ist es ja nichts, nur genützt. Denn, wurden die überlebenden Englischlehrenden, zu ihrem eigenen Besten meistens, auf eine neue Bahn gedrängt, wo es ja zum Festenfussfassen nur des Ausharrens und gesunden Menschenverstandes bedarf, so wurde unser erprobter deutscher Pfad unbedingt noch mehr geebnet und geweitet, sicherer. Der deutsche Unterricht hat an Ansehen, unser Stand an Zielbewusstsein, jeder Einzelne an Selbstvertrauen gewonnen, einfach weil wir gesehen haben, dass man uns vertraut und unserem Thun und Einflusse die gerechte Würdigung nicht vorenthält. Wer es sich sauer werden liess, den Englischen ins Handwerk zu pfuschen und nicht beim Leisten zu bleiben, der hat zu seinem und seiner Klassen Nachteil wohl ausgefunden, dass man allemal erst „Valleri" singen muss, ehe man „Vallera" singt.

Das Singen aber und das Sagen ist uns nicht abhanden gekommen, trotz „Wettersturm und Graus". Zu den vielen jetzt hierzulande erscheinenden deutschen Büchern tragen auch wir unser Scherflein bei. Während von Dr. H. H. Fick eine „Geschichte des deutschamerikanischen Schrifttums" und von Konstantin Grebner „Deutsche und deutschamerikanische Geschichten" in Aussicht stehen, hat Hermann von Wahlde den Stier bei den Hörnern gepackt und seine Gedichte in zweiter und sehr vermehrter Auflage unter dem Titel „Natur und Heimat" vor kurzem im Selbstverlage veröffentlicht. Ich schreibe hier weder eine Rezension noch eine Reklame. Der markige Stil unseres geachteten Kollegen ist in weiten Kreisen aus seinen Vorträgen und Schutz- und Trutzreden männiglich bekannt; viele seiner früheren ebenso kernigen wie anmutigen Originalgedichte sowohl wie deutsche Wiedergaben englischer Poesien wurden seit vielen Jahren hier und dort abgedruckt und erschienen bereits vor zwölf Jahren in Buchform. Wohl um sechzig bis siebzig neue Kinder seiner Muse hat der Dichter seitdem die jetzt über 200 Gedichte zählende Sammlung vermehrt, die eingeleitet mit den Worten:

„.... Die Kraft der deutschen Muse
Erschuf hier Werke schon von reiner'm Glanz;
Es will dies Werkchen nur ein Blümlein flechten
In unser'n blumenreichen Dichterkranz
—dem deutschen Schrifttume Amerikas, vor allem aber dem Anteile, den der deutschamerikanische Lehrstand an demselben beansprucht, zu hoher Ehre gereicht.

Weil wir nun gerade ins neue Jahr eingehen, möge statt meines Glückwunsches an die Leser der „P. M." just ein von Wahlde'sches Gedicht eine Stelle finden. (Das Gedicht findet sich an anderer Stelle dieses Heftes. D. R.)

Milwaukee.

Lehrerverband des Staates Wisconsin. Vom 26. bis 28. Dezember tagte hier in Milwaukee der Staatslehrerverband von Wisconsin. Es hatten sich zu der Konvention wohl an 2500 Lehrer aus allen Teilen des Staates eingefunden, zu welcher Anzahl unsere Stadt allein etwa 1000 Lehrer stellte. Wie bei allen Versammlungen der Lehrer in Amerika war auch hier das schöne Geschlecht in überwiegender Mehrzahl. Doch was den Männern an Quantität fehlt, ersetzen sie meistens durch Qualität, und so sah und hörte man auch diesmal wieder manche, deren Namen in der Pädagogik einen guten Klang haben. Die meisten und die wertvollsten Vorträge wurden von Männern gehalten. An Vorträgen war auch wirklich kein Mangel, denn wohl an 75 davon standen auf dem

Programm, von denen natürlich viele ausfallen mussten. Was nun diese Vorträge anbetrifft, so litten die meisten von ihnen, wie so oft der Fall ist, an einer erschrecklichen Länge, zu grosser Ausführlichkeit und Weitschweifigkeit, und wirkten daher ermüdend und langweilig und blieben ohne grossen reellen Nutzen. Die Anwesenden sitzen allerdings ruhig und hören zu (wenigstens scheinbar), und wenn der Vortragende fertig ist, klatschen sie grossen Beifall; doch bedeutet das wohl meistens: „Es ist gut, dass du endlich aufhörst". Wäre es nicht viel, viel besser für Lehrer und Schule, wenn aus diesen langen und ermüdenden Vorträgen die Hauptpunkte in kurze Leitsätze oder Thesen zusammengefasst und diese dann der Versammlung zur Debatte vorgelegt würden? Es wird zwar immer nach dem Vortrage zur Debatte aufgefordert, doch meldet sich gewöhnlich niemand, weil der lange Vortrag gewöhnlich keine Anknüpfungspunkte für die Debatte bietet, auch fehlt es oft an der nötigen Zeit. Doch bezieht sich das hier gesagte mehr auf die Vorträge, welche in den Hauptversammlungen am Vormittage abgehalten wurden. An den Nachmittagen teilte sich die Versammlung in einzelne Sektionen, welche in verschiedenen Lokalen und Sälen tagten, und wo dann jeder seinen Neigungen folgen und sich die passenden Vorträge aussuchen konnte. Hier wurde auch manchmal eine Debatte angeknüpft. Ich werde nun versuchen, aus einigen Vorträgen das Interessanteste mitzuteilen.

Am ersten Tage wurden am Vormittage meistens nur Routinegeschäfte erledigt und Berichte verlesen. Am Nachmittag wurde ein Vortrag gehalten von Prof. G. L. Bowmann von Superior über Lesen in den Schulen, der nach meiner Ansicht Erwähnung verdient. Das Thema lautete: „Der beklagenswerte Rückschritt des guten Lesens in den Schulen". (Is there a decline in the art of good reading in our schools? Cause and remedy.) Der Referent behauptete, dass es nur sehr wenige Kinder in der Klasse gebe, die wirklich gut lesen könnten, d. h. mit Verständnis und guter und richtiger Betonung. Die Lehrer könnten sich leicht davon überzeugen, wenn sie nach dem Inhalt des Gelesenen fragten. Dass dieses nicht oft genug geschähe, gab er als eine Ursache des schlechten Lesens an. Sodann sei das Viellesen der Schüler besonders schuld. Die Schüler gewöhnten sich nach und nach daran, ungeheure Quantitäten von Lesestoff zu verschlingen, ohne auch nur im geringsten über den Inhalt des Gelesenen nachzudenken. Das sei zuerst bei der Unterhaltungslektüre der Fall, fände aber nach und nach bei allen Büchern statt, die ihnen unter die Hände fielen. Auf diese Weise würden ihnen die Bücher aus der Bibliothek statt zum Segen und Nutzen nur zum Verderben. Die Remedur gegen dieses Übel des Viellesens, des förmlichen Verschlingens einer Masse Lesestoffs seitens der Kinder müsse erstens durch fleissiges Erklären des Lesestoffs seitens der Lehrer gegeben werden, sodann durch eine Beschränkung des Lesestoffs, besonders in der Unterhaltungslektüre, und durch eine gewissenhafte Kontrolle seitens der Eltern und Lehrer. Wer wollte wohl leugnen, dass der Mann vollständig recht hat?

Für den zweiten Tag stand auch unser Superintendent, Herr H. O. R. Siefert, mit einem Vortrage auf dem Programm über Klasseneinteilung und halbjährliche Promotion. (Sectioning of Classes and Half-yearly Promotions.) Herr Siefert zeigte, dass die Wohlfahrt der Schüler immer und unter allen Umständen in Schulgesetzgebungen und Einrichtungen der Klassen massgebend sein sollte. In unseren grossen und überfüllten Klassen befinde sich auch immer eine ganze Anzahl schwacher Schüler, und diesen komme eine Einteilung der Klassen in Sektionen zu gute, da dieselben hierdurch imstande wären, das Pensum ihrer Gradarbeit leichter zu bewältigen und zwar in der vorgeschriebenen Zeit. Dagegen könnte man wieder durch halbjährliche Promotion den fortgeschrittenen Schülern Gelegenheit geben, hinaufzurücken und anderen Schülern Platz zu machen. Ebensowenig wie man von einem zusammen gespannten Pferde und Ochsen verlangen könne, dass sie gleichen Schritt halten sollten, so wenig könne man dies auch von ungleich begabten und gradierten Schülern thun. Die Klassen seien nicht da, um sich den Bequemlichkeiten der Klassenlehrer, der Prinzipale oder des Superintendenten anzupassen, sondern einzig und allein zum besten der Schüler. Das Referat wurde beifällig aufgenommen. Dieser wichtige Gegenstand wäre auch wohl einer Debatte würdig gewesen.*

Die Hauptattraktion für diesen Tag bildete Frl. M. Haley von Chicago. Sie war vom Vorsitzer des Lehrerverbandes eingeladen worden, einen Vortrag zu halten und hatte auch zugesagt zu kommen. Alle Kollegen werden wohl schon von ihr gehört oder gelesen haben, was sie, vereint mit ihrer Kollegin, Frl. C. Goggin, ausgeführt hat, indem sie auf gesetzlichem Wege die reichen Korporationen in Chicago, welche seit Jahren sich einer

*) Ein eingehendes Referat über diesen Vortrag ist uns vor geschätzter Seite für das Februarheft in Aussicht gestellt. D. R.

Umgehung der Steuerzahlung schuldig gemacht hatten, zwang, ihren Steuerraub wieder herauszugeben. Die ganze Versammlung sah mit grosser Spannung der Ankunft der Dame entgegen, da sie ja erzählen wollte, wie sie das schwierige Kunststück fertig gebracht hatte. Sie ist ja auch eine Heldin in ihrer Art, ist in Wirklichkeit "the woman who dared to meet the lions in their den", und die Löwen zu zwingen, ihren Raub wieder heraus zu geben. Nun — sie kam, sah und siegte! Sie machte von vorn herein einen guten Eindruck. Sie ist eine schlichte, einfache Dame, anspruchslos und ohne Selbstüberhebung. In ihrer Rede, die über eine Stunde dauerte, erzählte sie in schlichter, einfacher Weise und doch recht redegewandt und oft recht humoristisch, wie sie dies alles glücklich ausgeführt habe. Und dabei, wie schon gesagt, in ganz bescheidener Weise, ohne Selbstlob; nur zuweilen, durchdrungen von dem Ernst und Eifer für die gute Sache, wurde ihre weiche, melodische Stimme etwas stärker und ihre Gesten etwas lebendiger; vorzüglich wenn sie schilderte, wie die betreffenden Männer versucht hätten, sie durch verkehrte Antworten zu verblüffen, sie zu ermüden oder ganz zu ignorieren. Aber immer geduldig und beharrlich hätte sie wieder fortgefahren, bis es ihr endlich gelungen sei, die Staatsabschätzungsbehörde (State Board of Equalization) dazu zu zwingen, die reichen Korporationen, die jetzt Eigentum (einschliesslich der Wegerechte) im Werte von $265,000,000 besässen, nach ihrem wirklichen Vermögen einzuschätzen. Von jetzt an würden also die Schulen in Chicago auch den ihnen zukommenden Teil an Steuern bekommen. — Wohl noch nie hat im Davidsontheater ein Auditorium mit mehr Interesse einem Redner gelauscht und am Schlusse der Rede mit solchem herzlichem und allseitigen Beifall förmlich überschüttet. Kein „Star" in diesem Theater, gleichviel ob auf dramatischem oder musikalischem Gebiete, hat es auch wohl fertig gebracht, das Publikum von Anfang bis zu Ende so zu fesseln, zu inspirieren und mit sich fortzureissen, wie diese schlichte "school-mam" mit ihrer einfachen Erzählung. Möge das Beispiel dieser beiden Kolleginnen in andern grossen Städten Nachahmung finden, wo es nötig ist, damit die Schulen nicht in ihrer Existenz verkümmert und bedroht werden durch diebische Steuerbetrügerei und Dieberei. Ja, wahrlich! Das Weib vermag hier in Amerika viel, viel mehr zu thun, als ein Mann, wenn es auf gesetzlichem Wege vorgeht, in ruhiger, leidenschaftsloser Weise, unter Beihilfe der ordentlichen Behörde. Möchten doch die Frauen das alle einsehen und ihre Macht dazu gebrauchen, für die öffentliche Wohlfahrt in reformatorischer Weise vorzugehen. Die leider auf allen Gebieten immer mehr zunehmende Korruption wird ihnen noch viel Gelegenheit dazu bieten.

Gern möchte ich noch über einige sehr gute Vorträge berichten, aber ich fürchte, meinen mir zu Gebote stehenden Raum längst überschritten zu haben.

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend. Der amerikanische Lehrer. Ende gut, alles gut. Unser Vorstand, Dr. C. Kayser, schloss letzten Samstag die Verhandlungen unseres Vereins für dieses Jahr mit einem wohldurchdachten Vortrag: „Der amerikanische Lehrer" ab. Es war hochinteressant, wie er dies anscheinend wenig versprechende Thema behandelte und mit welcher Aufmerksamkeit die Anwesenden seinen anregenden und gehaltvollen Auseinandersetzungen folgten. Eine Reihe von glänzenden Eigenschaften gehört dazu, um den „amerikanischen Lehrer" einer sachlichen und unparteiischen Prüfung zu unterziehen und das „Unwesentliche vom Wesentlichen, das Zufällige und Ephemere vom Typischen und Bleibenden zu unterscheiden und zu trennen". Dr. Kayser verhehlte sich die Schwierigkeit der Aufgabe nicht und entschuldigte sich in seiner Einleitung, dass die volle Behandlung seinerseits *ultra posse* liege. War diese Entschuldigung nötig? Ist er seinem Gegenstand nicht voll und ganz gerecht geworden? Hat er nicht gezeigt, dass er jene Eigenschaften in hohem Masse besitzt, und dass er um Mannslänge über sein Thema empor- und hinausragte? Welch psychologischer Scharfsinn, welch vielseitige Beobachtung, welch reiche Erfahrung, welch gereiftes Urteil, welch perspektivisches Sehen, welch feine Kritik trat in diesem Vortrage zu Tage!

Gebe ich eine kleine Blumenlese: Der Lehrer im allgemeinen, wie namentlich der amerikanische Lehrer, ist eine Verkörperung des Nationalcharakters..... Aber auch nach Analysierung des Nationalcharakters ist die Charakterisierung des amerikanischen Lehrers noch lange nicht gegeben. Denn der amerikanische Lehrer ist ein ziemlich schwer zu definierender Begriff. Wo ist er? Giebt es überhaupt amerikanische Lehrer oder giebt es nur Lehrer? Lässt sich all das, was lehrt, überhaupt in einen Typus vereinigen? Wenn es möglich ist, so

muss er mindestens zu zwei Dritteln weiblich und nur zu einem Drittel männlich sein, denn das ist das Verhältnis der weiblichen und männlichen Lehrkräfte des Landes. Hat er das Aussehen des Lehrers von Boston, von New York, von Chicago, von San Francisco oder das des weit verbreiteten country school teacher vom flachen Lande oder der entlegenen Gebirgsgegenden? Trägt er den Stempel der Neuengland- und Mittelstaaten, des Westens oder des Südens? Sie sehen, es ist nicht leicht, von einem Lehrer zu sprechen in einem Lande, wo es sozusagen noch keinen Lehrerstand giebt, wo die Zeit der durchschnittlichen Lehrthätigkeit weniger als fünf Jahre beträgt, wo zwei Drittel der Unterrichtenden sich die Lehrthätigkeit erst dann zum Lebensberufe machen, wenn es zum Heiraten zu spät ist, und wo eine grosse Anzahl des andern Drittels das Erziehen nur als ein Übergangsstadium zu einem andern Berufe ansieht und thatsächlich so ausnützt... Kann überhaupt durch Abstraktion ein Sammelbild des amerikanischen Lehrers gewonnen werden? Treten seine Merkmale und seine Eigenheiten scharf genug in die Perspektive? Wie, wenn man ein anderes Prüfungsverfahren einschlagen würde? Wenn wir einen Künstler beurteilen wollen, so sehen wir uns gewöhnlich das Produkt seiner Arbeit, seines Schaffens an, und wenn unser Befund darüber günstig lautet, so glauben wir uns zu der Annahme berechtigt, dass der Künstler in sich die nötigen Eigenschaften habe und sozusagen sein Ich, seine Wesenheit zum Ausdruck gebracht. Wollen wir also den amerikanischen Lehrer beurteilen, so brauchen wir nur zu untersuchen, wie das fertige Produkt ist, das er uns liefert. Zeigt es Mängel, so wird sie der Lehrer wohl auch besitzen, hat es Vorzüge, so werden sie sich wohl auch in ihm vorfinden. Allerdings ist der Lehrer nicht der einzige Künstler, der an diesem Werk arbeitet..... Sehen wir uns nun das Produkt etwas näher an und wir werden finden, dass es trotz vieler Mängel doch Vorzüge genug besitzt, um mit ähnlichen Produkten anderer Länder einen Vergleich aushalten zu können. Ja, ich glaube, dass der Amerikaner im grossen und ganzen — ich meine, der gewöhnliche Mann, so wie er etwa der Volksschule entwächst, der Arbeiter oder Farmer, einen höheren Grad der Intelligenz und Bildung besitzt als beispielsweise der gewöhnliche Arbeiter oder Bauer Deutschlands. Der Horizont des Amerikaners ist ein breiterer, seine Interessensphäre ist eine ausgedehntere, er denkt und handelt selbständiger und freier und tritt sicherer und bestimmter auf, als der ihm gleichgestellte Europäer.... Der Anteil des amerikanischen Lehrers an der Kulturarbeit Amerikas ist ein beträchtlicher. Der amerikanische Lehrer besitzt bedeutende Fähigkeiten nicht nur als Lehrer im engeren Sinn, sondern auch als Disziplinär. Diese Fähigkeiten sind zwar bei ihm grösstenteils Sache des Instinkts und nicht das Resultat pädagogischer und allgemeiner Vorbildung.— Jedoch besitzt er einen praktischen Blick und pädagogischen Takt, die ihn das Richtige treffen lassen. — Er besitzt ein erstaunlich grosses Anpassungsvermögen, das ihn befähigt, sich dem kindlichen Geiste zu nähern, in ihn einzudringen, das kindliche Gemüt zu erregen und zu begeistern. — Der Durchschnittslehrer ist eine offene, gerade Natur, frei von Selbstüberhebung und Eigendünkel. Er will nicht anders scheinen und nicht für mehr gelten, als er ist. Er macht kein Hehl daraus, dass er oft zusammen mit seinem Schüler lernt, aber er macht den Eindruck, dass er an sich glaubt und er fühlt, dass er, wenn er will, alles erreichen kann. Diese Harmlosigkeit und ehrliche Gesinnung auf der einen Seite und der frische Wagemut auf der andern verfehlen denn auch nicht, auf den Zögling einen günstigen Einfluss auszuüben. — Das Gegenteil tritt ein, wenn der Schüler fühlt, dass der Lehrer sich überhebt und dass er gegen ihn nicht ehrlich ist. — In andern Worten, in keinem Lande der Welt spricht sich der Lehrer so leicht sein eigenes Urteil als hier.

Doch sind trotz instinktivem pädagogischem Takt und andern guten Charaktereigenschaften manche Übelstände auf Konto mangelnder Sach- und Fachkenntnisse zu setzen. — Ferner kann man ihm mit Recht zum Vorwurf machen, dass er zu wenig lehrt und entwickelt und oft das Geschäft des Abhörens zu sehr betreibt und dass er sich dabei einbildet, das Kind zu grösserer Selbstthätigkeit zu erziehen. Das Buch nimmt allzu oft die Stelle des Lehrers ein. — Ein anderer Fehler des amerikanischen Lehrers oder eigentlich des ganzen amerikanischen Volkes ist das übergrosse Verlangen nach sicht- und greifbaren Resultaten. "What can you show: how much is it worth", sind die Fragen, die ihm gestellt werden, und die natürlich weit mehr auf das Kennen als auf das Können hinweisen. — Darum sind die Vereinigten Staaten, neben England, das mit Prüfungen gesegnetste Land der Welt.

Leicht ist der amerikanische Lehrer

geneigt, sich mit Haut und Haaren irgend einem "fad" in die Arme zu werfen, von dem er alles Heil erwartet. — Enttäuscht verliert er keineswegs den Mut, sondern sucht in seinem Drange den rechten Weg nach einer anderen Seite hin. — Auch aus seinem Verlangen, dem Kinde die Schule lieb zu machen, erwächst allzuoft der Fehler, den Wünschen der zu Lehrenden in ungebührlicher Weise Rechnung zu tragen.— Das äusserste Extrem dieser Richtung gipfelt in dem Wunsche, das Wählsystem, the elective system, sogar in den Volks- oder Elementarschulen eingeführt zu sehen!

Nachdem der Herr Referent noch des Näheren auf die Schuldisziplin, auf den Umgang des Lehrers mit seinen Schülern einging, eilte er zum Schluss und sagte: „Was ich beabsichtigte, war, zu untersuchen, wie der amerikanische Durchschnittslehrer aussieht. Die Untersuchung ist der Mühe wert, und hoffe ich, so viel erwiesen zu haben, dass der amerikanische Lehrer, wenn auch bei weitem nicht vollkommen, doch viele nachahmungswerte Eigenschaften besitzt."

Eine lange, eingehende und anregende Debatte folgte. Die folgenden Herren beleuchteten die Ausführungen des Redners von ihrem jeweiligen Standpunkt und ihren teilweise abweichenden Erfahrungen: M. Bamberger, C. Kinkeldey, H Zick, R. Metzger, S. Kauffmann, A. Remy, Albert J. W. Kern, F. Monteser. **A. K.**

IV. Umschau.

Amerika.

Dr. Oscar Faulhuber †. *Zu Haverhill, Mass.*, verstarb am 6. Dez. vor. J. Dr. Oscar Faulhaber. Derselbe bekleidete seit zwanzig Jahren das Amt eines Professors der modernen Sprachen an „Phillips Exeter Academy" und am „Robinson Seminary". Er stammte aus Isny in Württemberg und erhielt seine Ausbildung in Stuttgart und Tübingen. Nachdem er drei Jahre in Frankreich zugebracht hatte, um sich im Französischen zu vervollkommnen, kam er nach Amerika, wo er zuerst im Westen thätig war, später aber sich im Osten dauernd niederliess. Auch an der Harvard-Universität wirkte er einige Jahre als "Instructor" für Französisch und Deutsch. Er war ein Mann von bedeutenden Gaben und ganz besonders als Sprachkenner ausgezeichnet.

Christoph Friedrich Kopp †. Nach langem und schwerem Leiden verstarb zu Cincinnati Chr. Fr. Kopp. Derselbe bekleidete seit langen Jahren die Stelle eines deutschen Oberlehrers an den dortigen öffentlichen Schulen. Im Jahre 1839 zu Zang in Württemberg geboren, widmete er sich später dem Schuldienste, 1875 wurde er Organist und Lehrer an der Paulusgemeinde zu Pittsburg und kam 1879 nach Cincinnati.

Dem hervorragenden Diplomaten und Gelehrten, dem chinesischen Gesandten in Washington, Wu-Ting-Fang, soll, dem „School Journal" zufolge, der neu gegründete Lehrstuhl für chinesische Litteratur an der Columbia-Universität zu New York angeboten worden sein. Der Herr steht gegenwärtig in hoher Gunst beim amerikanischen Publikum, und kein patriotisches Ereignis bis zum Fussballspiel hinab — oder hinauf? — könnte heutzutage ohne seine Teilnahme würdig gefeiert werden, so dass sein Name den Ruf der Universität zu erhöhen imstande wäre, falls es ihm bald gelingt, seines gegenwärtigen Postens ledig zu werden; denn das amerikanische Publikum verbraucht seine Günstlinge nur allzuschnell. Im Prinzip sollte man annehmen, dass Herr Wu vorziehen würde, sein Haupt einem amerikanischen Professoren-Lehrstuhl anzuvertrauen, als es im Dienste seiner eigenen Regierung stetig zu riskieren.

New York. Von einem gewaltigen Wachstum der Columbia-Universität zu New York zeigt das soeben erschienene jährliche Adressbuch der Beamten und Schüler. Dasselbe umfasst gegenwärtig 4000 Namen, wobei die 579 Studenten der Sommerschule, die 420 Schüler des „Teacher's College" und die 950 Schüler in den verschiedenen Zweigschulen nicht eingeschlossen sind.

Chicago. Richter Neely hat durch einen Erlass den Einhaltsbefehl gegen die freie Verteilung von Schulbüchern an die Schüler der unteren vier Grade der öffentlichen Schulen permanent erklärt. Der grösste Teil der Bücher — es waren $40,000 zu diesem Zwecke bewilligt worden — war bereits vor Erwirkung des Einhaltsbefehles abgeliefert worden; nunmehr hat der Präsident des Schulrates die weitere Ablieferung untersagt.

Die Stadt Minneapolis ist vor kurzem von dem Vorstand der N. E. A. als Tagungsort für das Jahr 1902 ausersehen worden.

Saginaw. Methode zur Erteilung des Unterrichts im Deutschen in den Anfangsklassen. In demselben Masse, in dem das Deutsch in den Familien schwindet, also auch das Vermögen deutsch zu sprechen bei den neueintretenden Kindern nicht mehr vorausgesetzt werden kann, drängt sich die Notwendigkeit auf, diese Sprachfertigkeit den Kindern in der Schule beizubringen. Wenn vielleicht heutzutage darüber keine Meinungsverschiedenheit mehr herrscht, dass die Sprachfertigkeit ein erstrebenswertes Ziel im Unterricht ist, so ist man sich über die Zeit, wann dieselbe erstrebt werden soll, noch nicht einig. Das Richtige hat Prinzipal Huber von Saginaw gethan, der nach langjähriger Erfahrung nunmehr angeordnet hat, mit der Konversationsmethode den deutschen Unterricht in der untersten Elementarklasse zu beginnen. Ehe das Kind zum Lesen, Schreiben oder gar Übersetzen gebracht wird, soll es Sprechen lernen. Daher soll unter den Verhältnissen, unter denen der deutsche Unterricht zu Saginaw erteilt wird, erst nach dem dritten Schuljahre mit Lesen und Schreiben begonnen werden. Ob es ratsam sei, so lange diese Zweige des Unterrichts hinauszuschieben, bleibt noch zu entscheiden, jedenfalls aber ist in der Sprachfertigkeit bei kleinen Kindern viel zu erzielen, das von dauerndem Werte für den Schüler ist und später nur mit grosser Mühe erreicht werden kann. In einer Versammlung der deutschen Lehrer führte Frl. Rese, eine Lehrerin des ersten Grades an der John Moore-Schule, eine Klasse von 25 Kindern angloamerikanischer Abkunft vor, die erst drei Monate den deutschen Unterricht nach der Konversationsmethode erhalten hatten, und es war staunenswert, welche Erfolge die Dame in der verhältnismässig kurzen Zeit zu verzeichnen hatte.

Deutschland.

Über die einheitliche Rechtschreibung erhält von einem Mitgliede des zur Beratung eingesetzten Ausschusses die „Schles. Ztg." folgende Mitteilungen, die wir zur Veranschaulichung der beschlossenen Änderungen in der neuen Rechtschreibung wiedergeben: Die wichtigste Neuerung ist die vollständige Beseitigung des th aus allen deutschen Wörtern. Man wird also schreiben: Tal, Ton, Tor, Tran, Träne, tun, Tür, Mut u. s. w. Die Dehnungen sind im allgemeinen belassen worden. Man schreibt also Liebe, Sieg wie bisher. Ebenso werden die Zeitwörter auf ieren und ihre Ableitungen mit dem e geschrieben, also: regieren, Zernierung. Dagegen ist das e in den Wörtern gib, gibst, gibt beseitigt. Das Dehnungs-h ist in seiner Geltung belassen worden, also: Ahle, Mahl, Aufruhr u. s. w. Die doppelte Schreibung des Selbstlauters bleibt nur in folgenden Wörtern: Aal, Aar, Aas, Haar, Paar, Saal, Staat, Beere, Beet, Geest, Heer, Klee, Krakeel, Lee, leer, Meer, Reede (Rhede), scheel, Schnee, See, Seele, Speer, Teer, Boot, Moor und Moos. Über die Schreibung der Fremdwörter ist noch folgendes zu bemerken: Der K- und Z-Schreibung ist der Vorzug zu geben, also: Publikum, Kondukteur, Konzil, Konzert, Prozess, Partizipium. Dagegen kann das c beibehalten werden in Fremdwörtern, die auch sonst undeutsche Lautbezeichnungen besitzen, wie Coiffeur, Directrice. Das fremde ti bleibt endlich vor betontem Selbstlaute oder nach einem k, also: Patient, Quotient, Nation, Aktien; dagegen wird es vor unbetontem e durch zi ersetzt, also: Grazie, Ingredienzien, Reagenzien.

Der preussische Unterrichtsminister hat bezüglich der Verwendung deutscher Lehrer an Schulen im Auslande eine Verfügung erlassen, aus der wir folgendes entnehmen: Die Errichtung und Erhaltung deutscher Schulen im Auslande verdiene im nationalen Interesse nachdrückliche Förderung. Anträgen und Überweisung von Lehrern dahin sei daher thunlichst entgegenzukommen. Dabei sei jedoch darauf zu achten, dass zur Erhaltung des Ansehens, das das deutsche Unterrichtswesen im Auslande geniesse, nur tüchtige und zuverlässige Lehrkräfte mit einer solchen Aufgabe betraut würden. Die betr. Lehrer seien für die Zeit ihrer auswärtigen Verwendung zu beurlauben. Beim Rücktritt in den heimischen Schuldienst sei ihnen die Urlaubszeit ohne weiteres auf die Dienstzeit anzurechnen. Auch jenen Lehrern, welche statt eines Urlaubs ihre Entlassung nehmen, wird unter der Voraussetzung der Dienstfähigkeit und tadelloser Führung die Wiederzulassung in den preussischen Volksschuldienst in Aussicht gestellt.

Berlin. Im Etatsjahr 1900-01 sind in Berlin auf städtische Kosten 207,510 Kinder unentgeltlich unterrichtet worden. Das Gemeindeschulwesen hat an Ausgaben rund 13 Millionen Mark verursacht. Die Ausgaben für ein Kind betrugen 64 M., das sind 2¼ M. mehr als 1898. — In den 12 städtischen Realschulen mit ihren 148 Klassen sind zu Ende 1899 5187 Schüler unterrichtet worden, d. h. 88 weniger als 1898, was wohl zum grössten Teil durch Eröffnung entspre-

chender Anstalten in den Vororten zu erklären ist. Die Realschulen erforderten einen Zuschuss von 692,343 M. oder 133½ M. auf den Kopf des Schülers, d. h. 10½ M. mehr als 1898. — Die Zahl der Schülerinnen der städtischen höheren Mädchenschulen betrug zu Beginn des Winterhalbjahres 1899 4327 in 6 Schulen und 169 Klassen, d. h. 23 mehr als im Jahre vorher. Der Zuschuss betrug rund 180,000 M., für jede Schülerin 41½ M., gegen 39 M. im Jahre 1898.

Mommsen als Freiheitskämpfer. Theodor Mommsen, welcher gebildete Deutsche in der ganzen weiten Welt kennt nicht diesen herrlich strahlenden Stern am Gelehrtenhimmel und wäre nicht stolz darauf, diesen weit und breit hochgeehrten und bewunderten Geistesritter einen Landsmann zu nennen? An Alter längst ein Greis, hat er sich das Feuer der Jugend bewahrt, dessen Blitze jüngst die ganze deutsche Universitätswelt elektrisiert haben.

Vor kurzem hat das Kultusministerium den Dr. Spahn zum Professor der *katholischen* Geschichte an die Universität Strassburg berufen. Darob entbrannte Mommsen, der weder katholische noch protestantische, sondern *nur Geschichte* kennt, in gerechtem Zorn und, wie er vor nahezu sechzig Jahren in Kiel und Randsburg als Dichter und Zeitungsredakteur für die Rechte seiner engeren Heimat Schleswig - Holstein scharf und wuchtig eintrat, so erschallt es jetzt wie frischer, fröhlicher Schwertesklang, wenn er laut dem deutschen Volke zuruft, dass schier das Herrlichste, was es besitze, nämlich die deutsche Universität und ihre freie Forschung in äusserster Gefahr sei, wenn die Konfession von staatswegen der Wissenschaft als Halfter angelegt werde. Lange zuvor, ehe Deutschland eine nationale Weltmacht war, sei es eine Weltmacht gewesen durch seine Wissenschaft. Und diese Wissenschaft wolle man in die Zwangsjacke des Konfessionalismus stecken. „Schutz der voraussetzungslosen Forschung!“ Darin gipfelt des alten Recken glühender Mahnruf.

Nicht nur von der Universität seiner Heimatprovinz, Kiel, sondern von den Fakultäten aller deutschen und auch österreichischer Universitäten erhielt der wackere Kämpe für die Universitätsfreiheit ob seiner mutvollen Worte Anerkennung und Glückwünsche.

Spanien.

Eine Statistik der Stiergefechte zeigt, dass im Jahre 1901 allein 532 solche Schlächtereien stattgefunden haben, bei denen 3058 Stiere und etwa 5000 Pferde getötet wurden. Die Kosten der Stiergefechte schätzt man auf 12 Millionen Pesetas. Gerade so viel schuldet das Land den Lehrern für Gehälter! Der bekannte Stierfechter Antonio Fuentes bezieht jährlich 250,000 Pesetas Honorar, das ist mehr als das Fünffache des Gehaltes des Ministerpräsidenten.

Chile.

Das Schulwesen von Chile lehnt sich in seinen Einrichtungen vorzugsweise an das der Vereinigten Staaten an, und dem hat es wohl auch zum grossen Teile seine Erfolge zu verdanken; sie war den Schulsystemen der anderen Staaten Südamerikas zuzuschreiben. Ausser der Staatsuniversität, zu welcher auch Frauen Zutritt haben, hat das Land sechs grosse Normalschulen, zwei Industrieschulen für Mädchen und zwei Regierungsschulen zur höheren Erziehung der Frauen.

Der Erziehung der Frau ist, ganz im Gegensatz zu den Vorurteilen der romanischen Rassen, grosse Sorgfalt gewidmet. „Coeducation“ allerdings finden wir nur bis zum 10. Jahre der Kinder. Weibliche Lehrkräfte finden wir nicht in Knabenschulen, männliche Lehrkräfte höchst selten in Mädchenschulen. Den weiblichen Lehrkräften giebt man indes den Vorzug in den unteren Schulklassen. Die Frau in Chile zeigt grosse Regsamkeit; ein Zeichen derselben ist, dass Chile eine grosse Anzahl weiblicher Strassenbahnkondukteure hat, denen man wegen ihrer Höflichkeit und Nüchternheit vor den Männern den Vorzug giebt. Auch in den Staatsdienst haben die Frauen als „clerks“ und Telegraphistinnen Eingang gefunden.

V. Vermischtes.

Ein Mittel gegen Seekrankheit empfiehlt in der „Münchener medizinischen Wochenschrift“ Privatdozent Dr. K. Heinz (Erlangen), welches von jedermann sehr leicht in Anwendung gebracht werden kann. Das hervorstechendste und auch lästigste Symptom der Seekrankheit ist das Erbrechen. Durch die Schaukelbewegungen des Schiffes wird ein Reiz auf das Brechzentrum im Gehirn ausgeübt, und vom Brechzentrum wird dann das Erbrechen ausgelöst. Das Brechzentrum ist nun im Gehirn dem Atmungszentrum benachbart, und auch funktionell bestehen zwischen Atmungs- und Brechzentrum die engsten Beziehungen. Man kann einen irgendwie entstandenen Brechreiz unterdrücken und das Zustandekommen des Brechaktes verhindern, wenn man rasch hintereinander eine Anzahl tiefer Atemzüge vollführt. Was mag nun die Ursache dieses eigentümlichen Verhaltens sein? Durch die vertiefte und beschleunigte Atmung wird der Sauerstoffgehalt des Blutes erhöht und die Erregbarkeit des Brechzentrums wird so stark herabgesetzt, dass der kurz vorher unwiderstehlich scheinende Brechreiz überwunden werden kann. Für diese Annahme hat Dr. Heinz einen experimentellen Beweis zu erbringen getrachtet: Wir haben im Apomorphin ein Mittel, das durch Reizung des Brechzentrums mit absoluter Sicherheit Erbrechen hervorruft. Dr. Heinz hat nun bei einem Hunde die künstliche Atmung eingeleitet, und auf diese Weise wurde das Blut des Hundes reich an Sauerstoff. Sodann spritzte er dem Hunde Apomorphin ein, und da ergab sich ein interessantes Resultat: Der Hund erbrach nicht. Wurde nunmehr die künstliche Atmung unterbrochen, so zeigte der Hund Würgebewegungen und Erbrechen. Durch ein weiteres Experiment, auf das wir hier nicht näher eingehen wollen, hat Dr. Heinz sich vergewissert, dass die Untererregbarkeit des Brechzentrums und die Sistierung des Erbrechens thatsächlich durch die Überfüllung des Brechzentrums herbeigeführt wird. Dr. Heinz hat sich überzeugt, dass auch der Brechreiz der Seekrankheit überwunden werden kann, wenn man in rascher Folge tiefe Atemzüge vollführt. Er macht auch Fälle namhaft, in denen es ihm gelang, auf Grund dieser Atmungsvorschriften Seekranke zu kurieren.

Über die Infektionsfähigkeit von gebrauchten Büchern. Hierüber stellte Dr. Krausz Versuche in der Weise an, dass er Papierstreifen aus neuen, sowie solche aus gebrauchten Büchern in die Bauchwand oder Bauchhöhle von Meerschweinchen brachte. Dabei blieben die Tiere, denen reine Papierstreifen eingesetzt wurden, ganz gesund, während die anderen an septischer Bauchfellentzündung zugrunde gingen. Dr. Krausz kommt auf Grund seiner Experimente zu dem Schluss, dass gebrauchte Schulbücher und namentlich Bücher aus Leihbibliotheken leicht Infektionen vermitteln können. Er verlangt deshalb obligatorische Desinfektion der Bücher der Leihbibliotheken, sowie der Bücher jener Schüler, welche eine Infektionskrankheit überstanden haben.

Eine Inspektionsgeschichte. Das Deutschmährische Schulblatt erzählt unter der Überschrift „Enfant terrible“ folgende Inspektionsgeschichte:

Inspektor, die Oberklasse inspizierend: „Da sehe ich ein hübsches Bild an der Wand. Da sind Menschenköpfe abgebildet mit verschiedener Hautfarbe. Da ist ein weisser, ein roter, ein gelber, ein brauner und ein schwarzer Kopf. — Was soll denn dieses Bild vorstellen?“

Ein Schüler: „Das sind die Menschenrassen.“

Inspektor: „Schön. Was sind denn das für Menschen, die mit der weissen Hautfarbe?“

Ein Schüler: „Das sind Europäer.“

Inspektor: „Und die mit der roten Hautfarbe?“

Ein Schüler: „Das sind Indianer.“

Inspektor: „Und die Gelben?“

Ein Schüler: „Das sind Mongolen.“

Inspektor: „Und die Braunen?“

Ein Schüler: „Das sind Malayen.“

Inspektor: „Und endlich die Schwarzen?“

Ein Schüler: „Das sind Neger.“ —

Inspektor: „Schön. Nun möchte ich aber wissen, zu welcher Menschenrasse ich gehöre. — Nun, wer kann mir das sagen?“ —

Alles schweigt.

Inspektor, ärgerlich: „Nun, so redet doch! Ihr werdet doch schon wissen, was ich für ein Mensch bin!“

Alles stumm.

Inspektor, dem die Zornesröte ins Gesicht steigt, höchst entrüstet: „Nun, so seht mich doch einmal an, was ich für eine Hautfarbe habe! — Also, was für ein Mensch bin ich?“

Ein Schüler, zagend: „Sie sind ein Indianer.“

Inspektor, verblüfft: „W—a—a—s? —Ein Indianer?—Ja, warum denn?“

Der Schüler: „Weil Sie ganz rot sind.“

Bücherschau.

I. Erwiderung.*

Lawrence, Kas., Dec. 2nd, 1901.

Editor Pädagogische Monatshefte:

Anent Professor Heller's criticisms of Otis's *Elementary German* a few words of explanation and reply are called for. In the first place, it is due to both the gentlemen who are credited with revising the work to say that they were restricted by the necessity of maintaining the essential integrity of the plates as they were cast during the life of Professor Otis. While they were free to correct absolute misstatements, they were deterred from making what they regarded as merely improvements in the book as they found it, and if additions were thought necessary they could be made only at the expense of some matter already in the lessons, since the pagination could not be altered. Nevertheless, it is believed that there remain not more than the average number of errors in the book, though, of course, every individual teacher will wish that certain features were more according to his particular taste. Regarding the nature of the subject matter in the exercise, I agree with Professor Heller, that they lack naturalness and connectedness. Yet the excellencies of the little book are so many that it holds its own and will doubtless be welcomed in a thoroughly revised edition.

It seems to me that Professor Heller has sought far for errors. His first point, for instance, an objection to the statement that *ohne, um,* and *statt* are the only prepositions governing the infinitive, is groundless, or he has failed to make himself clear. If he knows of others, why not cite a few? And the illustrative sentence is entirely good. In the same paragraph, the inclusion of *um dass* among the conjunctions meaning 'in order that' is met with "horribile dictu!" This is severe on a phrase whose only offense is that of being archaic. The German sentences cited as not being "unimpeachable on the score of grammatic and idiomatic correctness" are most of them, I think, taken from good German authors, though I admit that they are not good models for modern colloquial German. '*Der Dogge*' in a sentence is probably a misprint, since the feminine article is given in the vocabulary just preceding. But does Professor Heller reject *der* Dogge altogether? Professor Heller's reference to 'P. 70' is probably an error for P. 270.

To declare that "*Mögen Sie die Musik?*" as an equivalent of the English "Are you fond of music?" is 'wrong', is quite too dogmatic, in view of the citations in Grimm's Dictionary, even if one's memory furnished no illustrations. It is true, however, that '*mögen*'='like', 'be fond of' is more common in negative than in affirmative uses. Professor Heller declares that the double accusative after '*lehren*' is 'too uncommon to be quoted as a paradigm' (i. e. a model). Surely not. Let one who is in doubt examine the 19th century examples in Grimm's Dictionary.

It would have been a kindness if Professor Heller had pointed out the typographic errors alleged. A hasty examination has failed to reveal some of them, though they are doubtless there.

University of Kansas. **W. H. Carruth.**

---

*) Vergleiche: „Deutschamerikanische Schulgrammatiken". O. Heller. P. M. II. 10. Seite 373.

II. Bücherbesprechungen.

Sappho, Trauerspiel in fünf Aufzügen von *Franz Grillparzer*. Edited with introduction and notes by *C. C. Ferrell, Ph. D.*, (*Leipzig*). Professor in the University of Mississippi. Ginn & Co., 1900.

Dass ein Bedürfnis nach amerikanischen Schulausgaben von Grillparzers Werken vorhanden ist, steht ausser Zweifel. Auch der bescheidenste Anfang zur Befriedigung dieses Bedürfnisses ist daher mit Freuden zu begrüssen. Grössere Ansprüche darf man allerdings an Ferrells Ausgabe nicht stellen. Die Einleitung zeigt von keinem Verständnis für Grillparzers Wesen. Es ist schon ein übles Zeichen, dass W. Scherer, der aus seiner persönlichen Abneigung gegen Gr. kein Hehl gemacht hat, als Hauptautorität gilt. Man denke nur an die völlig missglückte Charakterisierung Grs. in Scherers Litteraturgeschichte. So wird Gr. denn auch von Ferrell kurzweg als der Dichter häuslich-stiller Tugend und Gegner jedes höheren Strebens hingestellt, während er doch in seinem Rustan nicht den Ehrgeiz an sich, sondern den Ehrgeiz des Unfähigen verurteilt hat. Auch die von Scherer kritiklos übernommene Einteilung der Dramen in 3 Typen ist durchaus verfehlt. Wie kann man „Ein Bruderzwist in Habsburg“ mit „Ottokars Glück und Ende“ in eine Kategorie bringen? Wie kann man ferner Banchanus kurzerhand "almost a caricature", „Weh dem, der lügt“ "an uninteresting comedy" nennen? Lieber doch von diesen Dramen ganz schweigen, als durch solche Schlagworte dem Studenten, der Gr. erst kennen lernen will, von vornherein ein schiefes Urteil aufdrängen. Das gilt auch von der Bemerkung über Hero, p. XV. Den Aufsatz Sauers, A. f. d. A. 1893, p. 308 ff, kennt Ferrell nicht, sonst würde er nicht mit Schwering an den Einfluss des, Gr. so gut wie uns unbekannten, Franz v. Kleist auf die Sappho glauben. Die „kritische Analysis“, p. XXVI ff, ist ganz von Lichtenheld abhängig und stellenweise höchst naiv—"Our Sappho is a tragic figure." —

Man vergl. jetzt Ehrhard, Grillp. p. 245 ff.

Die Anmerkungen sind ohne einheitlichen Plan zusammengestellt; sie bringen z. T. ganz überflüssiges, so die endlosen Hinweise auf zu ergänzendes Hilfsverb, so die Übersetzungen ganz gewöhnlicher, oder doch leicht nachzuschlagender Ausdrücke wie 14, 33, 214, 239, 342, 515, 805 u. a. Die Erklärungen von Namen aus der griechischen Mythologie sind unverhältnismässig lang geraten. Andererseits ist kein Versuch gemacht, Stellen, die für den Dichter so bezeichnend sind wie die Rosenszene im 2. Akt, zu würdigen. Und wenn schon einmal Parallelstellen aus andern Dichtern herbeigezogen werden, so hätte ein Hinweis auf Iphigenie 1, 25 ff., Tasso II, 263 ff., Schillers „Würde der Frauen“ bei Gelegenheit von III, 20 ff., nicht fehlen dürfen. Aus der Schulausgabe Lichtenhelds (Cotta) sind mehrere Anmerkungen ohne die nötigen Anführungszeichen entnommen; vgl. Anm. Vers 40; 63; 1427; 1470 (?), und die einleitende Bemerkung zur 6. Szene des 3. Aktes, p. 134. Siehe Lichtenheld, p. 29, 30, 85, 87, 74.

Madison, Wis. **O. E. Lessing.**

Dr. Joh. Christ. Aug. Heyses allgemeines verdeutschendes und erklärendes *Fremdwörterbuch* mit Bezeichnung der Aussprache und Betonung der Wörter nebst genauer Angabe ihrer Abstammung und Bildung. 17. Ausgabe von *Dr. Otto Lyon*. Hannover und Leipzig, Hahnsche Buchhandlung, 1893. 907 S. $2.50.

Die sprachwissenschaftlichen Werke Heyses sind so bekannt, dass es unnötig wird, irgend ein Wort der Besprechung dem allgemeinen anerkennenden Urteile über die einzelnen Arbeiten beizufügen. Von ganz besonderem Werte aber ist das vorliegende Fremdwörterbuch, welches in der Neubearbeitung des rühmlichst bekannten Sprachforschers Lyon unter der stattlichen Reihe ähnlicher Erscheinungen sich durch Gründlichkeit, Zuverlässigkeit und Zweckmässigkeit auszeichnet. Es kann einem jeden Lehrer bestens empfohlen werden.

Materialien für den Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. (Erste und zweite Unterstufe.) Mit Rücksicht auf die Hölzelschen Anschauungsbilder zusammengestellt von *E. Jordan*. 3. Aufl. Wien. Ed. Hölzel. 1894. $1.25.

Neben den Anschauungsbildern von Winkelmann, Kehr-Pfeifer und anderen haben vornehmlich die Hölzelschen Bilder in den Schulen Verbreitung gefunden. Sie entsprechen den weitgehendsten Anforderungen, welche an ähnliche Lehrmittel gestellt werden können und müssen. Um die Verwertung möglichst zu erleichtern, sind die „Materialien“ von dem Übungsschullehrer Jordan bearbeitet und herausgegeben. Sie bieten

reichen, vielfach neuen und gut geordneten Stoff, der dem Lehrer zu einer gedeihlichen Führung des Elementarunterrichtes wesentlich Hilfe leisten dürfte.

Geschichte der deutschen Nationallitteratur von Prof. Dr. *Hermann Kluge.* 28. Aufl. Altenburg. Oskar Bonde, 1897. 263 S. 85 cts.

Kluges Litteraturgeschichte ist das, was eine Arbeit solcher Art sein soll, eine Einführung in das Studium der Werke unserer grossen Dichter und Denker und nicht eine Aufzählung von Namen und Jahreszahlen. Die Thatsache, dass das Werk in aehtundzwanzigster Auflage erscheint, spricht für sich selber.

Der mündliche Vortrag und die *Gebärdensprache* von *H. Allihn.* Leipzig, 1898. E. Ungleich. 404 S., geb., $2.00.

Ein treffliches aus der Erfahrung geschöpftes und mit gründlichster Sachkenntnis geschriebenes Buch.

Werden und Wandern unserer Wörter. Etymologische Plaudereien von Dr. *Franz Herder.* 2. Aufl. Berlin, 1871. R. Gärtners Verlagsbuchhandlung. 204 S., geb., $1.00.

Der Verfasser sagt in der Einleitung: „Ein ganz besonderes Vergnügen gewährt die Beschäftigung mit diesen Dingen, wenn man zwischen mehreren Wörtern, die gewöhnlich als ganz verschiedene empfunden werden, plötzlich einen engen Zusammenhang entdeckt, oder wenn man von Wörtern, die echt deutsch schienen, ausländischen, nicht selten entlegen orientalischen Ursprung erfährt; endlich umgekehrt, wenn fremdartig klingende Bildungen sich als zurückgekehrte Überläufer enthüllen, die ursprünglich deutsch, einst in die Fremde zogen und später, durch fremdes Gewand unkenntlich gemacht, wiederkamen." In der angedeuteten Richtung hat der Verfasser eine grosse Fülle von Stoff zusammengetragen und mit viel Geschick bearbeitet.

Die obigen 5 Bücher sind dem Unterzeichneten von der Firma Jennings & Pye, Cincinnati, O., zur Besprechung eingereicht worden und können von derselben zu den angegebenen Preisen, bei denen der übliche Rabatt bewilligt wird, bezogen werden. **H. H. P.**

Deutsche Aufsätze von *Paul Th. Hermann.* Bd. I, für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelschulen. Dritte vermehrte und verbesserte Auflage, 1901. Bd. II, für die mittleren und unteren Klassen der Volksschule. Zweite vermehrte und verbesserte Auflage, 1901. Preis für jeden Band, brochiert, M. 2.80, fein gebunden M. 3.40. Leipzig, Verlag von Ernst Wunderlich.

Das in dem Aufsatzunterricht anzustrebende Ziel ist, den Schüler dahin zu bringen, dass er imstande sei, seinen eigenen Gedanken in freier und selbständiger Weise Ausdruck zu geben. Der Verfasser der obigen Aufsatzsammlung stellt derselben den Goetheschen Ausspruch als Motto an die Spitze: „Das Höchste, wozu der Mensch gelangen kann, ist das Bewusstsein eigener Gesinnungen und Gedanken", und deutet damit an, dass auch ihm diese Selbständigkeit des Schülers als das wichtigste Ziel des Aufsatzunterrichtes erscheint. Soll dasselbe erreicht werden, dann ist es notwendig, dass vom ersten Unterricht an darauf hingearbeitet werde. Verfasser wendet sich darum in der Vorrede gegen die Praxis, dem Schüler die fertigen Gedanken, womöglich schon in ihrer Aufeinanderfolge zu geben, so dass ihm nur übrig bleibt, die sprachliche Form zu finden, was ihm bei gutem Gedächtnis vielleicht auch noch erspart ist, da er sich nur der Ausdrucksweise des Lehrers zu erinnern braucht. Dagegen verlangt er, dass sich in den Aufsätzen „das ganze Geistesleben des Kindes, sein Denken und Fühlen, seine Phantasie und sein Urteil widerspiegeln müsse, dass sie Geistesprodukte und nicht nur Reproduktionen seien und dass deshalb der Lehrer bei der Vorbesprechung derselben dem Denken des Kindes nur die Richtung andeuten dürfe, in der es sich zu bewegen habe."

Gern hätten wir gesehen, wenn uns der Verfasser einige Musterbeispiele für eine derartige Behandlung des Aufsatzes gegeben hätte. Dieses unterlässt er jedoch und bietet eine Sammlung von Aufsätzen, die allerdings äusserst reichhaltig genannt werden muss, und darum noch von besonderem Werte ist, als die behandelten Aufsätze der Praxis entstammen, ja zum grössten Teile Schularbeiten sind, in denen nur dann Änderungen vorgenommen wurden, wenn es Stil und Inhalt notwendig erheischten. Die Themata für die Aufsätze sind den verschiedensten Gebieten entnommen. Der erste Band für die oberen Klassen der Volksschule und für Mittelklassen enthält 171 Aufsätze, der zweite Band für die mittleren und unteren Klassen der Volksschule deren 600.*) In der grossen Reichhaltigkeit neben der selbständigen Behandlung der Themata liegt der Vorzug der Sammlung. Sie wird sich auch auf dieser Seite des Ozeans viele Freunde erwerben, denn die meisten Themata eignen sich vortrefflich auch zur Bearbeitung in unsern Schulen.

M. G.

*) Um unsern Lesern einen Einblick in die Art und Weise der Bearbeitung der Aufsätze dieser Sammlung zu geben, bringen wir an anderer Stelle einige Proben.

III. Eingesandte Bücher.

In St. Jürgen von *Theodor Storm*. With introduction, notes and vocabulary by *Arthur S. Wright*, Professor of Modern Languages, Case School of Applied Science. Boston, D C Heath & Co., 1901.

Glück auf. A first German reader by *Margareth Müller* and *Carla Wenckebach*, Professors of German in Wellesley College. Boston, Ginn & Co., 1901.

Aus dem Verlage von Hermann Beyer, Langensalza: *Die medizinisch-pädagogische Behandlung gelähmter Kinder*. Von *Dr. A. Hoffa* in Würzburg. Sonderabdruck aus der „Zeitschrift für Kinderforschung". 1901. Preis 40 Pf.

Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Neuestes Heft. Herausgegeben von *Professor Dr. W. Rein*. 1901. Preis 3 M.

Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule. Mit 4 lithographischen Tafeln von *Hermann Itschner*. 1901. Preis M. 1.80.

Immanuel Kant, über Pädagogik. Mit Kants Biographie, herausgegeben von *Prof. Theodor Vogt*. Dritte Auflage. 1901. Preis 1 M.

Die Elemente der Psychologie. Anschaulich entwickelt und auf die Pädagogik angewandt von *H. de Raaf*, Direktor des Königl. Lehrerseminars zu Middelburg. Aus dem Holländischen übersetzt von *W. Rheinen*, Hauptlehrer in Wickruthberg. Zweite, verbesserte Auflage. 1901. Preis M. 1.60.

Einleitung in die allgemeine Pädagogik. Von *Tuikson Ziller*, weiland Professor der Philosophie und der Pädagogik an der Universität Leipzig. Zweite Auflage, nach des Verfassers Handexemplar herausgegeben von *Otto Ziller*, Pfarrer a. D. 1901. Preis M. 1.80.

Aoriss der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen. Vierte Auflage, herausgegeben von *O. Flügel*. 1901. Preis M. 1.60.

Sprach- und Rechtschreibelehre in Beispielen, Regeln und Übungen für Volksschulen. Nach neueren Grundsätzen bearbeitet von *F. Tilger*, Hauptlehrer zu Düsseldorf. 1. Heft, 1.—4. Schuljahr, Preis 40 Pf.; 2. Heft, 5.—7. Schuljahr, Preis 50 Pf. 1901.

Präparationen für den Religionsunterricht in darstellender Form. Von *Paul Staude*, Lehrer an der Karolinenschule zu Altenburg. Unterstufe, 1. Heft. 3. Auflage. 1901. Preis 60 Pf.

Kurzes Wörterbuch der Deutschen Sprache. Unter Beziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung, bearbeitet von *Friedrich Mann*. 5. Auflage. 1901. Preis M. 2.50.

Pädagogisches Magazin. Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihren Hilfswissenschaften. Herausgegeben von *Friedrich Mann*. Hefte 157—168, 170—174. 1901.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **Februar 1902.** **Heft 3**

Der Litteraturbetrieb in der Schule, mit besonderer Rücksicht auf die gegenseitigen Beziehungen der englischen und deutschen Litteratur.

Vortrag, gehalten vor dem 31. Lehrertag zu Indianapolis.

Von *Prof. A. R. Hohlfeld,* University of Wisconsin, Madison, Wis.

(Schluss.)

An und für sich wäre die geschichtliche Darstellung der gegenseitigen Beziehungen beider Litteraturen allerdings ein lockendes und für eine Vereinigung wie den deutschamerikanischen Lehrerbund passendes Vorhaben. Denn da wir alle, die wir hier versammelt sind, für deutsche *und* englische Litteratur uns interessieren oder interessieren sollten, so müsste eine vergleichende Behandlung der gegenseitigen Einflüsse uns gewiss ganz besonders anziehen. Auch ist in den letzten Jahren unter Minderwertigem auch so viel Tüchtiges auf diesem Gebiete geleistet worden—ich erinnere z. B. nur an mehrere verdienstvolle Untersuchungen dieser Art, die in „Americana Germanica" erschienen sind — dass eine übersichtlich zusammenfassende Darstellung des gegenwärtigen Standes der Forschung nur von Nutzen sein könnte. Andrerseits ist es ebenso wahr, dass der empfindlichen Lücken noch recht viele sind, die nur durch sorgfältige Einzeluntersuchungen allmählich ausgefüllt werden können. Ich greife ganz auf gut Glück einiges des uns Nächstliegenden heraus. Wie viel ist für Aufhellung des genaueren Verhältnisses amerikanischer Dichter zur deutschen Litteratur geschehen? Longfellows Beziehungen zu ihr sind allerdings mehrfach in Einzeluntersuchungen behandelt wor-

den, aber an einer in höherem Sinne abschliessenden Arbeit fehlt es uns noch immer.*) Wie aber steht es z. B. um Poe und Emerson, wo das Bestehen interessanter Beziehungen klar zu Tage liegt? Ich kenne keine diesem Gegenstande gwidmte Arbeit, und Betz in seiner anerkennenswerten Bibliographie (La Littérature Comparée, Strassburg, 1900) giebt auch keine Auskunft. Und solcher Beispiele giebt es nur allzuviele. Das 16. Jahrhundert, welches an und für sich betrachtet gewiss eine der interessantesten Perioden deutschen Geisteslebens ist, in einem einführenden Kursus aber unverhältnismässig knapp behandelt werden muss, kann sich wohl der besten zusammenhängenden Darstellung rühmen, die ihm in Herfords ausgezeichnetem Buche "Studies on the literary relations of England and Germany in the 16th century" zu teil geworden ist. Dagegen für das uns vor allem wichtige 18. Jahrhundert und auch für das 19. Jahrhundert können wir soweit dem Herfordschen Buche nichts Gleichwertiges zur Seite stellen,*) wenn schon die Einzeluntersuchungen an Zahl und Wert in befriedigender Weise zunehmen.

Was nun die praktische Verwertung der vergleichenden Betrachtung beider Litteraturen für den Unterricht betrifft, so finde ich diesen Gesichtspunkt in allen mir bekannten Schulbüchern so gut wie ganz vernachlässigt. Dieser Umstand erklärt sich mir weniger daraus, dass ein systematisch und wissenschaftlich vergleichendes Studium der deutschen und englischen Litteratur selbst noch jungen Ursprungs ist und noch vieles zu wünschen übrig lässt, als vielmehr daraus, dass die Verfasser solcher Leitfäden immer zu ausschliesslich nach deutschen Mustern gearbeitet haben. Man scheint sich nie recht klar gemacht zu haben, dass die Behandlung einer Litteratur, der die Schüler fremd gegenüber stehen, doch wohl ebensosehr von der Darstellung der eignen Nationallitteratur der Schüler abweichen sollte, als im rein sprachlichen Unterricht eine gänzliche Verschiedenheit des Vorgehens anerkannt ist und geübt wird, je nachdem es sich um des Schülers eigne oder um eine fremde Sprache handelt.

Anknüpfung des Unbekannten an das Bekannte, des Fernerliegenden an das Näherliegende, des noch Uninteressanten an das bereits Interessierende ist doch wohl unter allen Umständen ein gesundes und beherzigenswertes Prinzip einer vernunftsgemässen Erziehungslehre. Da nun aber, wie oben gezeigt worden ist, gerade der Unterricht in der Litteraturgeschichte einer besonderen Vertiefung und Belebung bedarf, so

*) Die kürzlich erschienene Dissertation von J. Perry Worden „über Longfellows Beziehungen zur deutschen Litteratur" ist trotz ihres Titels doch eigentlich mehr eine Zusammenstellung von zwei oder drei Einzeluntersuchungen, als eine wirkliche Gesamtbetrachtung, die das Einzelne im Allgemeinen aufzulösen versteht.

*) Die wichtige zusammenfassende Darstellung Max Kochs (über die Beziehungen der englischen Litteratur zur deutschen im 18. Jahrhundert; Leipzig, 1883) dient doch nur Zwecken rascher andeutender Orientation.

kann es wohl keinem Zweifel unterliegen, dass dieses Prinzip hier ganz besonders Beachtung und Anwendung verdient. Dass in jedem Punkte, wo es uns gelingt, die Betrachtung der deutschen Litteratur an eine dem Schüler mehr oder minder bekannte Thatsache der englischamerikanischen Litteratur anzuschliessen, dass in jedem solchen Punkte ein pädagogisch wichtiger Gewinn für den Lehrenden sowohl als für den Lernenden heraussprungt, dürfte niemand ernstlich bestreiten wollen. Die nächste Frage wäre demnach: Ergeben sich ungezwungen zwischen den beiden Litteraturen genug Berührungspunkte, um Aussicht auf Erfolg in dieser Richtung zu versprechen? Und auch auf diese Frage würde wohl niemand, der mit dem intimen Werdegang beider Litteraturen einigermassen betraut ist, mit einer bejahenden Antwort zögern.

Unter all den Beziehungen moderner Litteraturen unter einander übertrifft wohl nur das Verhältnis der deutschen Litteratur zur französischen dasjenige der englischen und deutschen Litteratur an Ausdehnung und Bedeutung. Obgleich nun manche Berührungspunkte zwischen dem deutschen und französischen Schrifttum auch in der kürzesten Darstellung der deutschen Litteraturgeschichte aufmerksamste Beachtung erfordern, so wird man doch, wenn die Darstellung für amerikanische Schüler berechnet ist, solche deutschfranzösischen Beziehungen nicht besonders in den Vordergrund schieben, ja man wird sich wohl bemühen, sie nur insoweit zu Wort kommen zu lassen, als unumgänglich nötig ist. Denn es ist nicht anzunehmen, dass die Mehrzahl der in Frage kommenden Schüler mit französischer Litteratur und Litteraturgeschichte näher vertraut seien. Das Hervortreten französischer Beziehungen bedeutet also im Gegenteil die Einführung eines zweiten fremden Elements, während bei jeder geschickten Beziehung auf englischamerikanische Verhältnisse die Aufmerksamkeit und das natürliche Interesse des Schülers aufs wirksamste hervorgerufen und vermehrt werden. Das unwiderstehliche Interesse, das uns z. B. in fremdem Lande überfällt, wenn wir in einer fremden Zeitung eine die Heimat betreffende Notiz finden, sei es auch nur ein wohlbekannter Name, ist meiner Meinung nach ohne allzugrosse Übertreibung vergleichbar mit dem Aufblitzen von Interesse bei Schülern, die beim Studium der Geschichte einer fremden Litteratur wieder und wieder auf die lang vertrauten Namen und Thatsachen der eignen Litteratur geführt werden. Ist es weise, ja ist es selbst erlaubt, frage ich, solche uns überreich zu Gebote stehenden Sporn- und Reizmittel unbeachtet bei Seite liegen zu lassen?

Und doch, wenn Sie die bestehenden Verhältnisse einmal rasch bei sich erwägen, in wie weit haben die Verfasser unserer Leitfäden der deutschen Litteraturgeschichte diesem wichtigen Umstande Rechnung getragen? Ich kenne auch nicht ein einziges Werk, in dem der Autor die vielseitigen Beziehungen der deutschen zur englischen Litteratur unver-

rückt im Auge behalten und nach Gebühr zur Geltung gebracht hätte. Ja, ich kenne kein einziges derartiges Werk, in dem diese Beziehungen viel kräftiger herausgearbeitet wären, als es in einem ähnlichen, für ausschliesslich deutsche Schulen bestimmten Buche so wie so der Fall sein würde.

Erlauben Sie mir deshalb, einmal kurz des Näheren auszuführen, wie und in welchem Masse meiner Ansicht nach dieses Prinzip vergleichender Darstellung in Schulbüchern und im Unterricht verwertet werden könnte.

Am klarsten und einfachsten ist natürlich die Aufgabe, wo es sich nicht um die geschichtliche Behandlung der gesamten deutschen Litteratur handelt, sondern nur um die Einführung in die litterarische Stellung und Bedeutung eines einzelnen Werkes, d. h. also in den litterarhistorischen Einleitungen, mit denen unsere besseren Ausgaben der wichtigeren Texte versehen sind. Natürlich sollte man sich bei einem Werke, wo keine bedeutenderen Beziehungen zur englischen Litteratur vorliegen, nicht verführen lassen, auf gesucht künstliche Weise dieselben herzustellen. Das Natürliche ist auch hier das allein Richtige. Andrerseits ist es aber ebenso falsch, dieser Beziehungen mit keinem Wort zu gedenken, wo sie klar zu Tage liegen. Ich nenne aufs Geradewohl einige Texte, die zu den am meisten gelesenen gehören, und bei denen sich wichtige Beziehungen verschiedener Art geradezu aufdrängen: Götz, Hermann und Dorothea, eine Anthologie deutscher Lyrik, Faust, eine Sammlung von Balladen, Wallenstein u. s. w. Gewisse Punkte lassen sich natürlich nicht umgehen, wie z. B. die Bedeutung von Marlowe's „Doctor Faustus" und der englischen Schauspieler für den Faust, der Einfluss von Schillers und Goethes Shakespearestudien auf Wallenstein und Götz. Doch sollten amerikanische Schüler Hermann und Dorothea lesen, ohne nachdrücklich auf das Verhältnis des Gedichtes zu Longfellows Evangeline hingewiesen zu werden?*) Sollte der Götz gelesen werden, ohne dass einerseits Shakespeares allgemeinere Bedeutung für den jungen Goethe und die Sturm- und Drangbewegung übersichtlich geschildert, andrerseits des Dramas Einfluss auf Scott und seine Dichtung wenigstens einigermassen behandelt würde? Sollte deutsche Lyrik erklärt werden ohne den Versuch, die Schüler nach Möglichkeit auf interessante Parallelen zwischen einzelnen deutschen und englischen Gedichten und Dichterpersönlichkeiten aufmerksam zu machen und gewisse allgemeinere Tendenzen, wie klassizistische, volkstümliche, naturalistische, romantische u. a., durch Hinweis auf ähnliche Strömungen in der englischen Lyrik verständlicher zu machen? Sollten deutsche Bal-

*) Dabei ist es prinzipiell ohne Bedeutung, ob wir direkte Beeinflussung annehmen oder (wie neuerdings Worden in der oben genannten Arbeit) dieselbe ablehnen.

laden vorgenommen werden, ohne dass zum Beispiel der weitgehende Einfluss von Percy's "Reliques of Ancient English Poetry" auf die deutsche Dichtung vorgeführt würde? Ist es unpädagogisch, dem Schüler des Faust oder Wallenstein die Bedeutung einzelner klassischer Übertragungen dieser Werke ins Englische klar zu machen oder etwa den vorbildlichen Einfluss des Goetheschen Faust auf Longfellows Golden Legend oder Byrons Manfred zu betonen? Doch alles dies sind nur ein paar flüchtig angedeutete Einzelheiten, für die kaum irgend welche allgemeinen Regeln aufgestellt werden können. Nur sollte jeder Herausgeber und jeder Lehrer dieser Seite des Gegenstandes sympathische Beachtung schenken, soweit es in der Natur der Sache begründet ist. In jedem Falle jedoch sollten die Schüler durch geschickte bibliographische Verweise, auf die später noch ausführlicher eingegangen werden soll, auf englische Besprechungen und Essays, auf kürzere Biographien, sowie auch auf die besten englischen Übersetzungen hingewiesen werden. Dass die Schüler durch Benutzung der Übersetzungen sich die eigne Arbeit wesentlich erleichtern könnten, ist kein Einwand. Denn litterarisch wertlose Übersetzungen stehen ihnen leider jederzeit zu Gebote, während die etwaige Benutzung einer wirklich meisterhaften Übersetzung weniger Schaden als Nutzen bringen würde.

Weit schwieriger und verwickelter wird natürlich die Aufgabe, wo es sich um eine Gesamtdarstellung der ganzen deutschen Litteraturgeschichte handelt. Um so ausgedehnter wird aber auch das Gebiet der Möglichkeiten, um so reicher und nutzbringender die Ausbeute. Auch auf diesem Gebiete kann es sich meinerseits hier natürlich nur um allgemeinere Andeutungen handeln. Erst ein praktischer Versuch in der systematischen Durchführung des angeregten Prinzips könnte entscheiden, welches in jedem Einzelfalle das beste Verfahren sein dürfte.

Soviel kann wohl zunächst als sicher angesehen werden, dass von den zwei entgegengesetzten Richtungen, in denen die beiden Litteraturen vorbildlich für einander geworden sind, der Einfluss der englischen Litteratur auf die deutsche für unsere Zwecke der wichtigere ist, womit durchaus nicht gesagt sein soll, dass die Anleihen der englischen Litteratur bei der deutschen nicht ebenfalls nach Kräften berücksichtigt werden sollten.

Wenn wir allerdings, wie öfter geschieht, den Gang einer Litteraturentwicklung in bezug auf äussere Einflüsse mit einem Strome vergleichen, dem aus Nachbargebieten grössere oder kleinere Wasserläufe zuströmen, während wieder an andern Stellen Seitenkanäle von dem Hauptstrome abzweigen, um ihre befruchtenden Gewässer in die fremden Gebiete zurückzuführen, wenn wir ein solches Bild im Sinne haben, dann scheinen freilich die nach aussen führenden Abflüsse von ebenso grosser Bedeutung für das Gesamtbild des Hauptstromes selbst wie die

ihm zuströmenden Nebenflüsse. Doch gleich den meisten Gleichnissen hinkt auch dieses. Das physikalischen Verhältnissen entlehnte Bild passt nur ungenau auf geistige Erscheinungen. Im Reiche des Geistes macht Mitteilen nicht ärmer, das Abgeben von Wissen an andre vermindert nicht den eignen Besitz, wie das Abströmen eines Flusses seinen Wasserstand verringert und seine Eigenschaften verändert. Während also die Beschaffenheit des Hauptstromes einer Nationallitteratur ohne Berücksichtigung der fremden Zuflüsse nicht genügend erklärt werden kann, so könnten doch die von ihm ausgehenden Verzweigungen in die Nachbargebiete meistens ungestraft übergangen werden. Andrerseits aber sind von unserm Standpunkt aus Beziehungen der letzteren Art — also, um zur Wirklichkeit zurückzukehren, Einflüsse der deutschen Litteratur auf die englische — insofern den entgegengerichteten Einwirkungen gleichwertig, als sie nicht minder als diese zur Belebung des Gegenstandes und zur Anlehnung an bereits Vertrautes dienen.

Beide Strömungen verdienen also Berücksichtigung, wenn schon das Hauptgewicht auf den Einwirkungen der englischen Litteratur auf die deutsche ruhen sollte. Da trifft es sich denn gut, dass in dem vor allem in Frage kommenden 18. Jahrhundert der Einfluss der englischen Litteratur auf die deutsche von höchster Bedeutung und Mannigfaltigkeit war, während von einem nennenswerten rückschlägigen Einwirken für diesen Zeitraum kaum die Rede sein kann, jedenfalls nicht vor Beginn des letzten Jahrzehnts des 18. Jahrhunderts.

Sehen wir einmal rasch, wie sich im grossen ganzen die Ebbe und Flut der hin und herströmenden Einflüsse auf einander folgt.

Von dem hier vertretenen, rein praktischen Standpunkt aus kann die mittelalterliche Periode nur verhältnismässig wenig in Frage kommen. Denn, wie wir bereits gesehen haben, ist diese Periode mit Ausnahme der Blütezeit des ausgehenden zwölften Jahrhunderts in einer ersten Einführung in die deutsche Litteratur nur in allgemeinen Zügen darzustellen; ausserdem bestehen gerade für diese Glanzepoche deutscher mittelalterlicher Litteratur so gut wie keine nennenswerten Beziehungen zum englischen Schrifttum, während die Einflüsse seitens Frankreichs allerdings von höchster Wichtigkeit sind. Zu jener Zeit standen eben beide Litteraturen, die englische wie die deutsche, unter dem Banne französischer Kultur und französischen Geschmacks, so dass sich zwar interessante Parallelen mancher Art aber kaum irgend welche direkten Bezüge ergeben. Weiter ist natürlich zu bedenken, dass die meisten der hier in Frage kommenden Schüler nur recht geringe unmittelbare Kenntnis der mittelalterlichen Litteratur Englands besitzen können, dass also der wichtige Vorteil der Anknüpfung des Fremden an Bekanntes in diesem Fall so wie so in Wegfall kommen würde. Auch ist meines Wissens für etwaige Beziehungen der englischen und deutschen Litteratur von etwa

1000 bis 1500 selbst seitens der Forschung noch recht wenig geschehen. Das einzige, was sich etwa ungezwungen ergäbe, wäre bei Gelegenheit der Ritterepen Hartmanns von Aue und Wolframs von Eschenbach eine eingehendere Besprechung der Artussage, die, wenn auch nicht englischen Ursprungs, doch jedenfalls auf englischem Boden ihre volkstümliche Entwicklung und erste litterarische Verwertung gefunden hat und sowohl für die ältere wie für die neuere englische Litteratur von so grosser Bedeutung geworden ist.

Lassen wir also das Mittelalter als für unsere Zwecke wenig bietend bei Seite, so treffen wir im sechzehnten und im Anfang des siebzehnten Jahrhunderts auf die erste Periode kräftigen und vielseitigen Einwirkens des deutschen Schrifttums auf das englische, welcher dann ganz gegen Ende des achtzehnten und im ersten Drittel des neunzehnten Jahrhunderts eine ähnliche zweite Periode deutschen Einflusses folgt. Zwischen beiden liegt ein gleichfalls doppelter Wellenschlag englischen Einflusses. Zunächst finden wir im 17. Jahrhundert die Einwirkung des englischen Dramas sowohl durch das Repertoire der herumreisenden Truppen englischer Schauspieler, als auch auf mehr litterarischem Wege durch die Bedeutung Shakespeares für den hervorragendsten deutschen Dramatiker des Jahrhunderts, für Andreas Gryphius, den „deutschen Shakespeare". Doch bald wurden diese ersten wichtigen Ansätze englischen Einflusses unterbrochen und auf längere Zeit zu nichte gemacht durch die sich an Frankreich anlehnenden pseudo-klassischen Tendenzen, die in der ersten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts den Höhepunkt beinahe unumschränkter Herrschaft erreichten. Doch ehe noch dieser Höhepunkt überschritten ist, können wir schon die ersten sich leise regenden Anfänge einer neuen Periode englischen Einflusses unterscheiden, der bald darauf aus dem Kampfe Gottscheds mit den Schweizern siegreich hervorgeht und endlich in der Sturm- und Drangbewegung der siebziger Jahre seinen nachhaltigsten Ausdruck findet.

In Büchern, die für ausschliesslich deutsche Schüler bestimmt sind, können all diese wichtigen Wechselwirkungen natürlich nur andeutend verwandt werden, und viele davon werden sogar mit leicht erklärlichem Stillschweigen übergangen. In Leitfäden dagegen, die für englisch redende Schüler berechnet sind, sollten die Verhältnisse anders liegen. Hier sollten die eben berührten Beziehungen nicht nur angedeutet, geschweige denn totgeschwiegen werden, sondern auf die in dieser Hinsicht wichtigsten Dichter und Dichtwerke beider Litteraturen sollte näher eingegangen werden, und eine vergleichende Behandlung der Kreuzungspunkte beider Litteraturgebiete sollte sich gleich einem Faden der Ariadne durch die gesamte Darstellung ziehen und dem Schüler als Wegweiser dienen im Labyrinth der ihm noch fremden Litteratur.

Abgesehen jedoch von diesen durch das ganze Buch zerstreuten Hinweisen auf englische Vorbilder und Nachahmungen gehören meines Er-

achtens in ein richtig angelegtes Buch der besprochenen Art noch zwei besondere, unserem Gegenstand gewidmete Kapitel. Das eine derselben sollte eine knappe, aber doch zusammenhängende Übersicht über die litterarischen Beziehungen beider Länder bieten, in der weniger Gewicht auf Einzelheiten gelegt werden sollte als auf die grösseren Zusammenhänge und ihre litterarische und kulturelle Bedeutung. Der zweite dieser besonderen Abschnitte sollte in ähnlicher Weise dem monumentalen Gegenstand „Shakespeare in Deutschland" gerecht zu werden versuchen. In welcher uns manchmal verübelten Weise bezeichnen wir nicht mit gerechtem Stolz auf die sogenannte Schlegel-Tieck'sche Übersetzung Shakespeare selbst als einen *deutschen* Dichter, wenngleich sein Einfluss vor dem Erscheinen dieser Übersetzung ungleich tiefgehender und erfolgreicher war als je nachher. Und da sollte es nicht Recht und Pflicht sein, der Stellung dieses Dichters innerhalb unserer Litteratur einen besonderen Platz anzuweisen in Büchern, die den Werdegang deutscher Litteratur Schülern erklären wollen, die alle mit Shakespeare mehr oder minder vertraut sind oder jedenfalls vertraut sein sollten?

Aber auch da, wo keine direkten organischen Zusammenhänge bestehen, kann meiner Ansicht nach noch viel gethan werden, was soweit meist unterlassen worden ist, um den Gegenstand unseren Schülern mehr ans Herz zu legen und ihrem eigensten Empfinden näher zu bringen. Ich meine, dass geschickte Parallelen zwischen deutschen und englischen Dichtern, Werken oder allgemeinen Richtungen überall angebracht und nützlich sind, wo sie sich ungezwungen ergeben, selbst wenn keine direkten Beeinflussungen vorliegen. Bei dieser Behauptung bin ich mir wohl bewusst, dass die zu weit gehende Vorliebe für Parallelen und Kontrastbilder selbst Meistern litterargeschichtlicher Darstellung nachteilig geworden ist, insofern als sie sich dadurch haben unbewusst verleiten lassen, zu gunsten einer vorgefassten Idee vom einfachen Pfade geschichtlicher Treue und Unparteilichkeit abzuweichen. Dem gegenüber ist aber zu bedenken, dass auch in diesem Falle vorkommender Missbrauch nicht gegen weisen und vorsichtigen Gebrauch ins Feld geführt werden sollte, und dass ausserdem bei dem gröberen Holzschnittstil eines Elementarbuchs die feineren Abtönungen rein wissenschaftlicher Darstellung so wie so nicht zur Geltung kommen können. Wann und in wieweit von diesem Prinzip, das meiner Ansicht nach für unsere Zwecke durchaus nicht unbeachtet bleiben sollte, Gebrauch gemacht werden kann, das würde wohl die praktische Erfahrung zu lehren haben. Das Prinzip selber aber sollte im Auge behalten werden.

Eine Art kürzester Parallelenbildung wäre es z. B., wenn wir, um gewisse Eigenheiten dichterischer Darstellung zu bezeichnen, unsere schildernden Beiwörter zum Teil auch aus der dem Schüler vertrauten heimischen Litteratur wählten, wenn wir also z. B., um majestätischen

Schwung zu charakterisieren, neben Klopstock auf Milton und Shelley verwiesen, oder um korrekteste Eleganz der Form zu bezeichnen, neben Platen Pope nennten. Nur eben erwähnte ich ja Andreas Gryphius mit dem nicht von mir gemünzten Namen eines deutschen Shakespeare; Klopstock ist bekannt als der deutsche Milton, Longfellow als der englische Uhland. Parallelen ergeben sich leicht zwischen Poe und E. Th. A. Hoffmann, zwischen dem Hildebrands- und Walthariuslied einerseits und dem Beowulfslied andrerseits, zwischen Hermann und Dorothea und Evangeline, zwischen Hauffs Lichtenstein und Scotts Ivanhoe, zwischen Pope und Gottsched, u. s. w. Natürlich ist mit blosser Münzung eines Beinamens nichts gethan, aber ein treffender Hinweis auf das, worin eben die charakteristische Übereinstimmung beruht, eventuell mit nachbessernder Angabe der Hauptabweichungen, kann in jeder Hinsicht nur nützlich sein.

Hin und wider dürften sogar mehr zufällige Notizen zulässig sein, obwohl in diesem Punkte sicher grösste Vorsicht zu üben wäre. Solche Angaben würden jedenfalls nur dazu dienen, Interesse zu erregen und dem Gedächtnis zu Hilfe zu kommen. Ein praktisches Beispiel dürfte am besten zeigen, was mir vorschwebt. Es ist bekannt, wie überaus populär Wielands Oberon in England war, besonders durch Sothebys geschmackvolle Übersetzung, die bereits 1798 erschien. Weniger bekannt dagegen ist es, dass John Quincy Adams, als er von 1797—1801 Gesandter in Berlin war, das ganze Gedicht in englische Verse übersetzte und nur durch das Erscheinen von Sothebys Übertragung an der Veröffentlichung seiner eigenen Übersetzung verhindert wurde.*) Diese Notiz würde ohne alles Interesse sein, wenn sie nicht eben den späteren sechsten Präsidenten der Union beträfe. So aber dient sie gewiss dazu, dem amerikanischen Schüler ein leicht verständliches Interesse für das Gedicht zu erwecken und ihm dessen allgemeine Beliebtheit einzuprägen.

Während jedoch solche halb anekdotenhafte Züge bestenfalls nur ganz vereinzelt und höchst vorsichtig Verwendung finden könnten, ist die geschickte Behandlung bibliographischer Nachweise ein durchgängig wichtiger Punkt, dem entweder überhaupt keine Beachtung geschenkt wird, oder gegen den durch zuviel ebenso sehr als durch zu wenig gesündigt wird.

Der Hauptgesichtspunkt in dieser Hinsicht sollte doch wohl der sein, dass bibliographische Nachweise in einem für *Schüler* bestimmten Buche durchaus wertlos sind, wenn sie sich ausschliesslich auf Werke beziehen, die die meisten Schüler nie zu Gesicht bekommen, und die sie jedenfalls kaum würden benutzen können. Ob es richtig ist, einem Schulbuche Nachweise beizugeben, welche für die der Nachhilfe bedürftigen *Lehrer* berechnet sind, wäre eventuell eine Frage für sich, die ich jedenfalls nicht

*) Vgl. F. H. Wilkens' Aufsatz in Americana Germanica 3, 144.

im voraus verneinen möchte. Andrerseits aber sollte ein Lehrbuch, wenn es überhaupt Nachweise enthält — und das ist meistens wünschenswert — nicht diejenigen aus dem Auge verlieren, an die es sich in erster Linie wendet. Dies bezieht sich meiner Meinung nach sowohl auf Ausgaben von Texten, die gewöhnlich von Angaben falscher Art wimmeln, als auf Lehrbücher der Litteraturgeschichte, in denen meistens alle bibliographischen Angaben fehlen. Und doch wären gewisse Litteraturnachweise, geschickt und umsichtig ausgewählt, von dem von mir vertretenen Standpunkt aus von grosser Wichtigkeit, und zwar für Schüler und Lehrer zugleich. Die üblichen, fast ausschliesslich deutsche Werke berücksichtigenden Nachweise, die wir in unseren besseren Textausgaben finden, kann der Lehrer oder 'graduate student' meistens ebenso leicht aus Goedeke oder einem anderen Nachschlagewerk entnehmen; Nachweise dagegen, die sich auf englisch geschriebene Bücher und Aufsätze beziehen, sind bei dem jetzigen Stand unserer bibliographischen Hilfsmittel auch dem Fachmanne oft nur mit Mühe zugänglich.*) Das bibliographische Material, das wir amerikanischen Schülern bieten sollten, und das natürlich vorsichtig und mit intimster Sachkenntnis ausgewählt werden müsste, liesse sich etwa unter die folgenden Gesichtspunkte bringen: 1) Verweise auf einige der bekanntesten grösseren Litteraturgeschichten, darunter die besseren englischen Werke; 2) Angaben biographisch-kritischer Arbeiten, die in englischer Sprache abgefasst, zuverlässig und doch im guten Sinne des Wortes populär sind, so dass die interessierten Schüler mühelos und mit Genuss darin nachlesen könnten. Hierbei handelt es sich um kürzere Einzelbiographieen (wie z. B. von Goethe, Schiller, Lessing, Heine), um kritische Essays (wie z. B. von Carlyle, Matthew Arnold, Dowden u. a.) und um einige passende Artikel in den litterarischen Zeitschriften, die sich an ein allgemeineres Lesepublikum wenden (wie z. B. The Dial, The Atlantic Monthly u. a.); 3) Verweise auf besonders zu empfehlende Ausgaben, die durch Einleitungen, Anmerkungen und bei allzu langen Werken durch geschickte Verkürzung sich besonders für Schüler eignen; 4) Nachweise von guten neuhochdeutschen oder englischen Übertragungen der wichtigsten älteren Litteraturwerke (wie z. B. des Nibelungenlieds, Parzivals u. a.) und von berühmten englischen Übersetzungen jüngerer Werke (wie z. B. des Wallenstein, des Faust, des Wilhelm Meister u. a.); 5) Tabellenmässige Angaben darüber, welche

*) Ich kann hier nicht umhin, im Vorbeigehen der dankenswerten bibliographischen Listen (von Walter Rippman bearbeitet) in "The Modern Language Quarterly" zu gedenken, wenn schon unter den angeführten Zeitschriften The Journal of Germanic Philology, Americana Germanica, The Nation u. a. fehlen. Ganz besonders würde dieses gewissenhaft ausgeführte Unternehmen an Wert gewinnen, wenn es möglichst alle in Frage kommenden englischen und amerikanischen Zeitschriften, auch die allgemeineren Inhalts, gründlich verwertete. Denn gerade in dieser Hinsicht lassen uns die meisten sonstigen Hilfsmittel im Stich.

Werke und in etwa welcher Reihenfolge begabtere Schüler lesen sollten, um sich einen guten Überblick über die Hauptbewegungen und Haupterzeugnisse der deutschen Litteratur zu verschaffen; und endlich 6) Verweise auf passende englische Bücher über Geschichte, Leben und Kunst der Deutschen.

Sie sehen, die von mir für Elementarbücher vorgeschlagenen bibliographischen Angaben beziehen sich zum weitaus grössten Teil auf englische Arbeiten. Ein gewichtiger Grund dafür ist gewiss der Umstand, dass die Schüler, die ich in diesen Ausführungen im Auge habe, deutsche kritisch-historische Werke, die zum grössten Teil in keinem allzu leichten Stil verfasst sind, in grösserem Umfang nicht lesen könnten, jedenfalls nicht lesen würden. Doch ist dies nicht mein einziger Grund. Denn auch aus ganz allgemeinen Erwägungen scheint es sich mir fast von selbst zu verstehen, dass wir in Büchern, die speziell für amerikanische oder englische Schüler bearbeitet werden, die Kritiker, Denker und Dichter englischer Zunge in weit höherem Masse zu Wort sollten kommen lassen, als das selbst in den von Engländern oder Amerikanern verfassten Leitfäden bis jetzt der Fall ist. Sympathische, verständnisvolle, ebenso wie scharf kritische Urteile können wir genug finden. Ich brauche ja nur an Namen wie Carlyle, Matthew Arnold, DeQuincy, Longfellow zu erinnern, um Ihnen eine weit grössere Anzahl fast gleich bedeutender Namen ins Gedächtnis zu rufen. Was solche Geister über die verschiedenen Erscheinungen der deutschen Litteratur gedacht und gesagt haben, kann uns gewiss nicht gleichgültig sein, wenn wir unsere Litteratur denjenigen erklären wollen, die in eben diesen Gedankenbahnen und Anschauungsweisen aufgewachsen sind. Fern sei dabei der Gedanke, dass ich wünschte, ein deutscher Lehrer sollte deutsche Litteratur vom oft einseitig verständnislosen Standpunkt fremden Urteils vortragen. Im Gegenteil, der wahrhaft bildende und befreiende Wert seines Unterrichts muss zum grossen Teil davon abhängen, in wie weit es ihm gelingt, dem Verständnis seiner Schüler das echt National-Charakteristische, das dem *deutschen* Sinne nach Grosse und Erhebende deutscher Dichtung nahe zu bringen. „Wer den Dichter will verstehen, muss in Dichters Lande gehen", gilt wahrlich nicht nur im sozialgeographischen Sinne, sondern in noch weit höherem Masse von den Geistesregionen, in denen dieser oder jener Dichter seine Heimat hat. Dieser Standpunkt steht aber durchaus nicht mit den vorher gestellten Forderungen in unlösbarem Gegensatz. Denn erstens finden wir, wie schon gesagt, auch bei vielen fremden Beurteilern sympathische Auffassung und rückhaltlose Bewunderung des wahrhaft Grossen, andrerseits, wie z. B. im drastischen Falle De Quincey-Goethe, lehren uns engherzige und ungerechte Auffassungen, in welchen Richtungen es wünschenswert ist, unsere eigenen Überzeugungen kräftiger zu betonen und gründlicher durch die Thatsachen zu stützen.

Weitere Vorschläge dieser oder jener Art, die dazu führen würden, beide Litteraturen dem Schüler in engerer Wechselwirkung vorzuführen und dadurch für des Schülers Verhältnis zu beiden Litteraturen wertvollere und in höherem Sinne geist- und gemütbildende Wirkungen zu erzielen, solcher Vorschläge liessen sich sicher noch manche weiteren den schon gemachten anfügen.

Das Wichtigste über den Gegenstand, der mir schon längere Zeit im Sinne gelegen hat, und der mir mit jedem neuen Jahre vermehrter Erfahrung wichtiger erscheint, glaube ich jedoch berührt zu haben. Zunächst kommt es mir ja auch nur darauf an, dem Prinzip als solchem zur Anerkennung zu verhelfen, dass es 1) unweise und unpädagogisch ist, einem Schüler eine fremde Nationalliteratur ebenso vorzuführen, wie man es mit Schülern der fremden Nationalität selbst thun würde; dass 2) Leitfäden der deutschen Litteraturgeschichte für amerikanische Schüler nicht einfach den deutschen Lehrbüchern nachahmen, sondern in vielen Punkten ihre eignen Wege gehen sollten, und dass 3) eine der wichtigsten dieser gebotenen Abweichungen in der gbührenden Rücksicht auf die Wechselbeziehungen beider Litteraturen besteht. Das Weitere kann dann ruhig der allmählich zu sammelnden Erfahrung der Lehrerwelt überlassen ehrlich und voller Verständnis in dem von mir bezeichneten Sinne abwerden. Sobald uns nur erst einmal ein tüchtiges Lehrbuch vorliegt, das gefasst ist, so wird die allmähliche Verbesserung seiner Mängel und die weitere Ausbildung seiner Vorzüge sich bald von selbst ergeben.

Nur zwei Punkte möchte ich zum Schlusse noch kurz berühren. Die von mir vorgeführten Verhältnisse lehren uns auf eine besonders eindringliche und überzeugende Weise, wie wahr es ist, dass zu einem gesegneten Erfolg auf allen Gebieten der Erziehung engstes Einvernehmen und Zusammenwirken von Universität und Schule, von Forschung und pädagogischer Verwertung unumgänglich nötig sind. Denn wenn es uns gelingen soll, in Zukunft die deutsche Litteratur unseren Schülern in dem angedeuteten Sinne vorzuführen, so muss die litterarhistorische Forschung uns noch manche ins Tiefe dringende Einzeluntersuchung und noch manchen zusammenfassenden Überblick bringen. Der Lücken in unserer Kenntnis der Wechselbeziehungen der deutschen und englischen Litteratur sind, wie schon gesagt, noch zahlreiche und recht fühlbare. Doch wird niemand leugnen, dass das Interesse für dieses Gebiet der Litteraturgeschichte in raschem Wachsen begriffen ist, und dass dasselbe, manchen erfreulichen Anzeichen nach zu urteilen, gerade hier in Amerika eine besonders vielversprechende Entwickelung vor sich hat. Und das sollte so sein. Denn nirgends sonst finden wir eine gleich ausgedehnte Berührung und Vermischung deutscher und englischer Kultur, und wie innig und tief wurzelt nicht jede wahre Geisteskultur eines Volkes in seiner Nationallitteratur! Unsere höheren amerikanischen Lehranstalten, an denen wir zweifellos weit mehr als irgend sonstwo Lernende und Leh-

rende finden, die mit Sprache, Leben und Litteratur *beider* Nationen vertraut sind, sollten deshalb ganz besonders befähigt und berufen sein, den Wechselbeziehungen im Geistesleben beider Kulturgebiete mit Liebe und Verständnis nachzuspüren, wie es in verschiedenen Kreisen ja schon auf das anerkennenswerteste geschieht. Das Schöne und Tüchtige, das uns soweit geboten worden ist, möge es uns ein vielversprechendes Pfand sein für die weit reichere Ernte, die wir bei fleissiger Arbeit von der Zukunft zu erwarten berechtigt sind!

Doch Vorrechte, das wissen wir alle, führen erhöhte Verantwortlichkeiten im Gefolge. Gerade da hier in Amerika wir Lehrer des Deutschen, ohne Unterschied unserer Geburtsheimat, als Vertreter unseres Faches ganz eigenartige Vorteile geniessen, gerade deswegen sind auch die an uns zu stellenden Anforderungen höhere. Es kann meiner Meinung nach von uns in weit höherem Masse als von allen andern Vertretern einer „fremden" Sprache verlangt werden, dass wir selber mit beiden Litteraturen, der von uns gelehrten und der der Lernenden, aufs engste vertraut seien. Und besonders für diejenigen von uns, die in Deutschland geboren und erzogen worden sind, erwächst daraus die Verpflichtung, ernstlich und unaufhörlich auf eine weitgehendere Kenntnis und ein tieferes Auffassung der englischen Litteratur hinzuarbeiten, wobei denn in allererster Linie diejenigen Schriftstücke und Werke in Frage kommen, die den engsten Zusammenhang der beiden grossen Litteraturen verkörpern. Mit Shakespeare und Milton, mit Pope und Addison, mit Thompson und Richardson, mit Ossion und der englischen Balladendichtung, mit Richardson und Young, mit Coleridge und Carlyle, mit Emerson und Longfellow, um nur einige der wichtigsten Namen aufs Geradewohl herauszugreifen, sollte sich jeder Lehrer deutscher Litteratur immer enger bekannt zu machen versuchen, ohne doch auch andrerseits Fühlung zu verlieren mit denjenigen neueren Dichtern, wie Tennyson und Browning, die ohne besondere Zusammenhänge mit deutscher Litteratur den nachhaltigsten Einfluss auf die höhere Gefühls- und Gedankenwelt der jetzt lebenden Generation, also auch auf die meisten unserer Schüler, ausüben.

Dass darüber selbst seitens des Lehrers, der innerhalb bescheiden beschränkter Grenzen arbeitet, ein immer tieferes Eindringen in die Geistesschätze *deutscher* Litteratur nicht vergessen werden darf und nicht vergessen zu werden braucht, bedarf wohl keiner besonderen Ausführung.

In einem andern, bescheideneren, aber kaum minder edlen Sinne soll dann von den Vertretern und Lehrern deutscher Litteratur hierzulande das stolze Klopstocksche Wort gelten von dem Wettlauf der beiden Musen:

„Ich seh, o sagt mir, seh ich, was jetzt geschieht?
„Erblick ich Zukunft? Mit der britannischen
„Seh ich in Streitlauf Deutschlands Muse
„Heiss zu den krönenden Zielen fliegen."

When should German Instruction begin in the Public Schools?

Address delivered by Prof. M. D. Learned before the German Teachers' Association of New York City and accepted by the Association as their recommendation to the Board of Education of New York City.

The question is a practical one and must be discussed from the practical and not purely theoretical point of view. It is perhaps rather a question in all American schools, the colleges not excepted, of what *can* be done, than what, theoretically, *should* be done. This is particularly true of instruction in modern languages, which are, in the estimation of the people, less necessary than many other subjects.

It may be well to begin with a brief historical survey. For about two hundred years German has been taught in this country, both in private and quasi-public schools. These older schools were, for the most part, church or community schools, some of which have survived to our own time in the cities of Philadelphia and Baltimore.

In the place of this older experiment with community schools has been instituted a still more interesting and instructive experiment of teaching German in the public schools themselves. Either separate schools or separate classes or periods have been set apart in the public school system of various cities for exclusive German instruction, the German language being used as the medium of intercourse between teacher and pupil. To be sure, this instruction has now become restricted in the main to the German hours in which the pupil is expected to read, write and speak the German language.

Such schools, called German-English schools, still exist in the city of Baltimore, Md., although not without the opposition of the Anglo-American element, which seems to be gaining ground. In other cities also, notably Cincinnati, Cleveland, Chicago and Milwaukee, German is taught as the language of instruction in all or most of the lower grades of the public schools. The following reports have been received from the Superintendents of the five great German cities of the central West touching German in the elementary grades (reported Jan. 1901):

Cleveland—"German is taught in all classes below the High School and German is the language of instruction." L. H. Jones, Supt.

Cincinnati—German is taught in all grades below the HighSchool;—one half day the first four years, one hour per day the next four. German is the language absolutely in the German hour." R. G. Boone, Supt.

Chicago—"German is taught in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of our Elementary schools, that is in the four years below the High

School. Teachers use the German language in the classes as much as practicable." G. A. Zimmermann, Supt.

Milwaukee—"German is taught in all grades below the High School and as far as circumstances permit, is the medium of communication between teacher and pupil." H. O. R. Siefert, Supt.

St. Louis—"German is not taught in any of the classes in the public schools of the city below the High School." F. L. Soldan, Supt.

It is to be noted that in St. Louis German instruction was dropped from the course of study some fifteen years ago, because of a counter-movement in opposition to German interests. The effect of this nativistic action is noticeable in many departments of German activity in this strongly German city of the West.

It is thus possible in the large German populations of the West, which are centered in cities, to introduce German into the elementary grades and thus continue the use of German already begun in the home; but where the Anglo-American element preponderates, such a proceedure is of course difficult and, in most cases, out of the question. This is amply illustrated in the large cities of the Atlantic seaboard, where German is restricted, for the most part, to the High School and is taught more as a key to the literature or as a tool for practical commercial or scientific purposes than for the language itself as a means of intercourse. This is practically the condition of things with which we are confronted in most of our American schools.

THE SOLUTION.

What then can be attempted with a reasonable possibility of success in the way of German instruction in the Elementary schools of America?

Claims of German. At the outset the importance of German instruction should be made clear to the School Boards and to the public. Much harm has been done the cause of German in America by wild and impracticable, not to say impossible, demands on the part of those who base their arguments on sentiment alone. It is but natural that the German should defend his mother tongue on patriotic grounds and that the Anglo-American teacher of German, although not of German extraction, should defend the subject which gives him his bread and butter, but neither of these cases constitutes an argument for sound educational administration.

The *actual* claims of German as an essential element in popular education in America must be clearly understood and concessions must be made by the more radical exponents of the German cause.

It must be recognized that different local conditions require, in the beginning at least, some compromise plan of instruction. It may well be granted that, while German could be introduced at once with advantage in the public schools of our large cities, such as New York, Philadelphia, Baltimore and St. Louis, it would be quite impossible to sud-

denly introduce this subject into the curricula of the smaller towns, particularly those where there is a strongly un-German population.

The following may perhaps give a fair statement of the points upon which all may safely agree:

1) That all American public schools should recognize English as the official language of the school and of general instruction.

2) That no foreign language should be taught in the American public schools simply because the pupils and patrons of the school speak the foreign language in question. If this be not recognized we should have not only German schools, but Hungarian, Polish, Italian as well.

3 That only such foreign languages should be introduced as have a general cultural importance or commercial value for Americans.

4) That the selection of a foreign language for the curriculum of the public schools should be so made as to serve the best ends of the greatest number.

5) That either different classes of schools corresponding in a general way to the Realschule and Gymnasium of Germany, or different distribution of classes in the same school allowing differentiation and election, as in the case of the Reformgymnasium, should be recognized in the American schools.

6) That all foreign languages, taught in classes below the High School, should be treated as *living* tongues.

7) That the precedence in the curriculum should be given to that language which the conditions seem to require, whether it be Latin, followed by German, or German followed by Latin or French or Spanish.

8) That of all the modern languages German at the present time deserves the *first* place, both for its cultural and commercial importance.

The cultural claims of German have been making themselves felt for nearly a century and have wrought a complete revolution in American ideas and educational method. Our theology, philosophy, physical science, gymnastics, music, linguistic literature, educational systems and even our polite literature have all felt the touch of German thought and method. The result of this revolution was to place German before all other modern foreign tongues as a cultural discipline in our higher education. The colleges, and the universities all recognize the significance and value of the German language and literature in American education.

A new epoch in this German revolution of American education is now beginning. During the century just passed, the relations of Germany and America have been of a purely cultural nature and the two peoples have been brought into friendly relations by the study of German literature, language and life. The time has now come when the relations of these two countries assume a more seriously practical form. These nations are now recognized rivals in the world of commerce. It thus becomes necessary that the young American should give closer atten-

tion to German Geography, German History, German Letters, German Industry and Commerce. The organization of Commercial Departments in our High Schools will furnish the pupils with an opportunity to prepare for this new era and will demand a more thorough knowledge of the languages of those countries with which we have commercial relations, particularly of the German, and perhaps to a less degree of the Spanish languages.

SPECIAL ARGUMENTS FOR GERMAN IN THE ELEMENTARY GRADES.

Among the reasons for introducing German into the elementary grades are the following:

1). That a foreign language, in order to be learned thoroughly, must be taught as a spoken and written language. The question of method will soon settle itself with the sensible teacher and the abuses connected with the so-called natural method will not need to be considered. It is a well established fact in the experience of the best teachers that language must be taught and learned with systematic reference to rules of construction.

2). That the High Schools and Colleges have not the necessary time to teach both literature and language, and are obliged to neglect the practical acquisition of the living tongue for the literature.

3). That the acquisition of a speaking knowledge of a foreign tongue should begin while the pupil is still plastic and his imitative faculties are most active. These are years of the elementary grades.

4). That instead of being a hindrance, the study of a living foreign tongue serves to quicken the interest and inculcate a precision in the production of English sounds which is highly essential for English speaking pupils in America, particularly those who live outside of New England. This is a long overlooked but most cogent argument.

5). That German, if introduced before Latin (or Greek), would naturally lead the pupil to regard all foreign languages as living forms of speech and thereby give new interest and zest, even to the study of the classics.

The utterly false and perverse and time-wasting method of teaching Latin and Greek as book-languages has not only wasted the energy and time of whole generations of American pupils, but has to a large extent, defeated the ends of their education in the Classics, neither enabling them to read the great classic writers with ease, nor to pronounce them with accuracy, but rather has demoralized Classical study in America.

6). That the grade in which German for example should begin, will depend at first upon the local conditions, but that the language should be introduced into the schools of our large cities early enough below the High School to give the pupils a simple speaking and writing knowledge of German, so that they may continue the advanced study either in the commercial or literary courses of the High School.

Die berufliche und finanzielle Stellung des Elementarlehrers.

Vortrag, gehalten vor dem 31. Lehrertag zu Indianapolis.

Von *B. Kuttner*, New York.

(Schluss.)

Fasst nun der wahre Lehrer und Erzieher den ganzen Umfang seines Pflichtenkreises von dem hehren Standpunkte auf, wie ich ihnen denselben vorzuführen versuchte, und ist er fähig und geneigt, die Hemmnisse und Widerwärtigkeiten zu bekämpfen und zu ertragen, die er von seiner erzieherischen Thätigkeit nicht trennen kann, so hat er ein moralisches Recht, für seine ernste Mühewaltung, für die gewissenhafte Ausführung der übernommenen Pflichten ein Equivalent zu verlangen, welches mit seiner Lebensstellung, als dem Bildner der Volksjugend, im Einklang steht. Er verlangt in erster Reihe die *soziale* Schätzung seines Wertes im Dienst der Erziehung, also die soziale Gleichstellung mit den übrigen Klassen der Gelehrtenwelt, soll der Stand des Lehrers dem Triebe seiner Thätigkeit, seinem edlen Streben nach öffentlicher Anerkennung Genüge leisten.

Dieses Feld findet der junge Streber, nach seiner Lebensauffassung, im Lehrfach nicht, und dieser Umstand wird für ihn zum ersten bestimmenden Motiv, dem Lehrfach schleunigst zu entsagen. Noch anders aber gestaltet sich das leitende Motiv, wenn wir die Frage in die weibliche Lehrerwelt hinüberleiten. Was bestimmt denn die Frau, noch mehr als den Mann, ihrer Thätigkeit als Lehrerin so häufig zu entfliehen? Trotz der hohen Achtung, die ich den weiblichen Fachgenossen hinsichtlich ihres Wissens und Könnens und ihrer vorzüglichen Leistungen auf dem Gebiete der Pädagogik zuerkenne, kann ich doch nicht annehmen, dass beim ersten Eintritt in das Amt der feste Vorsatz sie beseelt, für die Dauer ihres Lebens sich dem Fache hinzugeben, es sei denn, dass äussere Umstände und Verhältnisse auf ihre Beharrlichkeit im Amte Einfluss üben. Wohl ist die Frau die natürliche Erzieherin des Kindes. — Die Weichheit und Tiefe des weiblichen Gemütes ist auf die zarteren Regungen des kindlichen Empfindungslebens von segensreichem Einfluss. Wo der Mann befiehlt und herrscht, da genügt sehr oft das milde Wort des Weibes. Aber eben diese schöne Eigenart entzieht sie für die Lebensdauer dem Pflichtenkreis der Schule. Es kann, bei normalen Verhältnissen, nicht ihr Streben, nicht ihr Wollen sein, für immer die Kinder Fremder zu erziehen. (Present company excepted.) Die Natur hat sie einem andern Wirkungskreise zugewiesen. Sie hat sie zur liebenden Gattin, zur Beraterin des Mannes, zur zärtlichen Mutter und Erzieherin

ihrer *eigenen* Kinder bestimmt. Ist ihr die Gelegenheit geboten, dem Manne ihrer Wahl zu folgen, so entflieht sie gern dem Ort der ihr unliebsamen Thätigkeit, und findet in der neuen Lebenssphäre, wenn die Harmonie der Herzen ihr Bündnis segnet, mehr Befriedigung, als der Kreidestaub des Schulzimmers ihr je gewähren konnte.

Abstrahieren wir nun die Ihnen vorgeführten Gründe für den Abfall der beiden Geschlechter von der Schule, so tritt ein anderer Beweggrund auf, der die Fahnenflucht bewirkt. Er entwickelt sich bei beiden im Schulzimmer selbst. Dem Lehrer wird das Fach verleidet, denn: Nicht jeder Lehrer versteht zu lehren. Es fehlt ihm nicht an Wissen, aber oft das Talent, die natürliche Begabung, die Empfänglichkeit des Schülers für sein Wissen anzuregen. Wer in das Seelenleben des Kindes nicht hinabsteigen, wer die Herzen der Kinder nicht gewinnen kann; wer sich in ihrer Gesellschaft nicht glücklich fühlt, der ist zum Lehrer nicht geeignet. Alle Massnahmen des Lehrers müssen von Liebe und Anhänglichkeit für seine Schüler durchdrungen sein.—Die auf Gegenseitigkeit beruhende Herzenszuneigung ist der Inbegriff seines Erfolges als Erzieher. Wo diese innige Beziehung nicht besteht, da fehlt die Disziplin, d. h. die Unterwürfigkeit des Schülers unter den Willen des Lehrers; es fehlt die Seele der erzieherischen Thätigkeit. Mancher kenntnisvolle Lehrer musste der Schule entsagen, weil er die Kunst des Umganges mit Kindern nicht verstand.

Was aber ganz besonders den hoffnungsvollen, auf den Ausbau seiner Zukunft bedachten Streber dem Lehrfach oft entfremdet, das ist die *finanzielle* Frage: die stete Erwägung seiner Besoldung und die der Versorgung für die dienstunfähigen Perioden seines Lebens, nämlich: Alter und Krankheit. Der Mann der Wissenschaft im allgemeinen glaubt, diese, sein materielles Wohl bedingende Frage stoisch ignorieren zu dürfen, weil sie seinem Gelehrtenstolze, der ästhetischen Auffassung seiner Lebensziele widerspreche. Wohl hat der Stoiker Recht, wenn er sagt, dass materielle Güter als solche das Glück des Menschen nicht begründen; aber der Weltmann hat nicht weniger Recht, wenn er sagt, dass der Besitz derselben Wohlsein, Behaglichkeit und inneren Seelenfrieden mit sich führt. Sagt uns doch auch ein Geist wie Göthe:

„Du trägst sehr leicht, wenn du nichts hast,
Doch Reichtum ist eine leichtere Last."

In diesem prosaischen Lande besonders verleiht der materielle Besitz dem Besitzer Macht und Ansehen. „Der gelehrte Arme fordert zuweilen den Respekt heraus; der Reiche empfängt ihn ungesucht."

Mit Recht verachten wir den Mann, der den Mammon als Selbstzweck sucht und ihm alles Hohe und Edle zum Opfer bringt; aber nichtsdestoweniger schätzen wir den Mann, der sich im Streben nach Geld und Gut Freiheit und Unabhängigkeit errungen und bei seinem Überfluss

die Armen nicht vergisst. — Wenn es wahr ist, dass Wissen Macht ist, so ist es der Geldbesitz nicht weniger, und schlecht stände es um die Wissenschaft, wenn das Kapital ihr nicht hilfreich zur Seite stände.

Gesittung und Kultur verlangen ein menschenwürdiges Dasein. — Auch der Lehrer beansprucht eine seiner Bildung und der Würde seiner Stellung angemessenes Geld-Equivalent für seine Dienste. Oder soll derjenige, der mit dem Inhalt seiner Geisteskräfte des Volkes Jugend entwickelt und erzieht, keiner höheren Besoldung würdig sein, als z. B. der Handlungsdiener, das Ladenmädchen, der Hausknecht oder Kellner, die also nur den niederen Interessen des Menschen dienen? Die materiellen Bedürfnisse sind gestiegen mit dem Geist der Zeit. Die Lebensweise der primitiven Naturmenschen verträgt sich mit dem kulturellen Leben nicht. Eine Lebenslage also, die uns die bescheidenen Existenzbedingungen versagt, ist für Geist und Seele ein beklagenswerter Zustand. Tief und schmerzlich empfinden wir den Druck der Armut und des Mangels in den Tagen der Stellenlosigkeit, der Krankheit, oder wenn das Alter unmerklich seinen Einzug bei uns hält, falls der Staat oder die Gemeinde dieses Damoklesschwert nicht von unsern Häuptern abwenden will.

Zur Begründung dieser Frage entnehme ich dem letztjährigen Berichte des Pensionskomitees der N. Y. State Teachers' Association einige Sätze:—How many teachers, after spending years in the schoolroom can save a competency for old age?—Very few.—The reason for this is, the low salaries which are paid, particularly in the rural districts. Some trustees consider $300 per year an enormous salary. They think that a teacher, especially a woman, ought to save a considerable amount of that.

We all know, however, that after our necessary living expenses are deducted, there is very little left, unless we deny ourselves all social life, books relating to our profession, attendance on educational meetings and practice the most rigid economy. Then, if a teacher on account of illness, is obliged to relinquish teaching for a year, or even 6 months, the small amount, which they have been able to save, is swallowed up in the necessary expenses incident to illness. I firmly believe, that worry rather than work is the cause of much of the nervous strain, under which so many teachers labor.

Dass also der diensttreue Lehrer über seinen intellektuellen Interessen seine materiellen Selbstinteressen nicht rücksichtslos vergesse, dazu giebt Ihnen dieser Bericht eine genügende Anregung. Diese Rücksichtsnahme ist von einer gesunden Lebensansicht nicht zu trennen. Den materiellen Gütern als Wesenheit darf der Lehrer wohl entsagen, eine sorgenfreie Zukunft kann er nicht entbehren. Liberale Besoldung, eine vom Getriebe des politischen Lebens unabhängige Stellung, sowie eine den Verhältnissen entsprechende Krankheits- und Altersversorgung darf er als unveräusserliches Menschenrecht von der Gesellschaft fordern. —

Dass der Lehrerbund seine gemeinsame Thätigkeit auch nach dieser Richtung hin zu entfalten suche, wäre gewiss im Interesse der Vorsicht und Selbsterhaltung dringend geboten. Es lässt sich allerdings nicht leugnen, dass auch für unser materielles Wohl der Himmel sich zu klären beginne. Humanität und Einsicht verbürgen uns mit der Zeit eine bessere Würdigung unseres Wirkens und mit ihr eine bessere, materielle Lebensstellung. Mit Genugthuung dürfen z. B. die New Yorker Lehrer auf ihre neuesten legislativen Errungenschaften in dieser Beziehung hinweisen. Nur darf der Lehrer selbst auf der betretenen Bahn nicht stille stehen. Unaufhaltsam und emsig muss er sein Arbeitsfeld bebauen, damit die Früchte, die er zeitigen will, nicht durch seine Schuld verloren gehen. Von dem Allgemeincharakter seines Wirkens hängt es ab, ob er die soziale, fachliche und pekuniäre Anerkennung, die er von der Gesellschaft fordert, zu Rechtsansprüchen erheben darf. Und besonders wir, die deutschen Lehrer dieses Landes, sind noch nicht am Endpunkt unserer Ziele angelangt. Noch ist die Mission, die wir verfolgen, nicht erfüllt. Wohl zieht der deutsche Denker- und Forschergeist, deutsche Gründlichkeit und Lehrertreue in die Lehranstalten des Landes ein. Wohl dürfen wir mit Stolz auf unsere Schöpfung, auf das deutsche Lehrerseminar des Westens deuten. Denn jene Stätte soll der Boden sein, auf dem deutscher Geist, deutsche Bildung und die deutsche Zunge sich zu neuer Fruchtbarkeit entfalten. Auf diesem Boden sollen Pestalozzis und Fröbels herrliche Ideen von neuem blühen und gedeihen, und ihre Jünger sollen sie pflegend in weitere Kreise tragen. Aber soll das Werk ganz gelingen, so ist es unsere Pflicht, mit Einmütigkeit und Treue an unserem Bunde festzuhalten, um mit vereinten Kräften, in harmonischem Zusammenwirken den noch festen Bau des Nativismus umzustürzen und die Vorurteile zu besiegen, die der guten Sache drohen. Beherzigen wir unseres grossen Altmeisters Wort:

„Lasst, o lasst uns nicht ermatten!
Nein, es sind nicht leere Träume;
Jetzt nur Stangen, diese Bäume
Geben einst noch Frucht und Schatten."

Editorielles.

Der Besuch des Prinzen Heinrich. Das politische Gebiet ist für uns terra incognita, und wir wollen uns darum auch nicht allzuweit heinein wagen. Aber, wenn auch auf die Gefahr hin, von Pseudopatrioten undemokratischer Gesinnungen geziehen zu werden, so bekennen wir dennoch, dass wir uns des deutschen Prinzenbesuches aufrichtig freuen; und wir

wünschen nur, dass Prinz Heinrich jenseits des Ozeans nach seiner Rückkehr von recht vielen und nur angenehmen Eindrücken aus unserer grossen Republik zu berichten haben möge. Ist die Entsendung des Prinzen auch nur ein Akt der Höflichkeit, so sind derartige spontane Höflichkeitsbezeugungen, welche weder durch Pflicht noch durch Zwang diktiert werden, so wie sie freundliche Gesinnungen zwischen einzelnen Personen befestigen, auch geeignet, Nationen einander näher zu rücken, besonders wenn kein Grund zur Feindschaft vorhanden ist, im Gegenteil aber zahlreiche Anknüpfungspunkte ein freundschaftliches Verhältnis nahe legen.

Dass uns Deutschamerikanern daran liegen muss, das Freundschaftsverhältnis zwischen den Vereinigten Staaten und Deutschland so fest als nur möglich geknüpft zu sehen, wer wollte uns deswegen tadeln? Wir sind mehr vielleicht, als die Amerikaner anderer Abstammung davon überzeugt, dass die kulturellen Errungenschaften des deutschen Stammes einen wertvollen Beitrag zur Entwickelung unseres Landes bilden, und dass andererseits die grosse Bedeutung der Vereinigten Staaten in Deutschland noch nicht zur Genüge anerkannt wird. Die gegenseitige Würdigung und Wertschätzung aber ist die sicherste Grundlage zu einem freundschaftlichen Verhältnis. Wir finden sie wohl bei den in Politik und Wissenschaft leitenden Personen beider Nationen, aber nicht in gleichem Masse in den breiten Schichten der Völker; denn die grosse Masse ist schwer beweglich und beharrt nur zu gern in einmal gefassten Vorurteilen, von denen sie nur durch einen besonderen Anstoss befreit werden kann. Wir hoffen, dass der Besuch des Prinzen Heinrich diesen Anstoss geben wird, schon insofern, als durch denselben die Augen beider Nationen auf einander gerichtet werden. Wenn der Amerikaner und der Deutsche sich nur erst gegenseitig mit wohlwollendem Auge zu betrachten lernen, werden sie beide erkennen, dass der andere doch nicht so schlimm ist, als er ihnen bisher von guten Freunden (?) geschildert worden ist.

Ob für uns deutschamerikanische Lehrer auch ein grösseres Scherflein von Anerkennung unserer Bestrebungen abfallen wird? Wir wollen wenigstens das Beste hoffen!

Wann soll mit dem Unterricht der deutschen Sprache begonnen werden? Obgleich diese Frage von seiten der Lehrertage seit Jahren bereits mit Entschiedenheit dahin beantwortet worden ist: So früh, als es die Umstände gestatten; womöglich im Kindergarten — so fanden wir darin nicht immer die Zustimmung unserer Kollegen an Hochschulen und Universitäten, wie diese auch über die Ziele des deutschen Sprachunterrichts von unserer Ansicht abwichen. Nun ist die obige Frage von neuem aufgenommen worden, diesmal nicht von einem Lehrer der Volksschule und vor Volksschullehrern, denen man immer vorwerfen könnte, dass sie pro domo sprechen, sondern von einem der würdigsten Vertreter auf dem Ge-

biete des fremdsprachlichen Unterrichts in unserem höheren Schulwesen und vor einer gleich tonangebenden Versammlung. Professor Learned hat damit den Stier bei den Hörnern gefasst, und, wenn je, so sollte die Frage nunmehr eine endgiltige, allgemein anzuerkennende Lösung erhalten.

Es ist eine der wichtigsten, ja die wichtigste Frage für den Erfolg und darum Bestand des deutschen Unterrichts. Wir empfehlen deshalb unseren Lesern den in diesem Hefte erscheinenden Artikel Prof. Learneds ihrer Aufmerksamkeit und bitten alle diejenigen—Befürworter und Gegner—die sich zu demselben äussern wollen, dies zu thun. Die P. M. sind hiermit zu einer objektiven Diskussion dieser Frage zur Verfügung gestellt.

Unser diesjähriger Lehrertag. Mit dem Beginn des Monats Februar erreichten wir den Gipfel des Schuljahrsberges und gehen nunmehr bergab, dem lieblichen Ferienthale entgegen, in welchem wir die Erholung nach der anstrengenden Partie zu finden hoffen und, nach echter Bergfexenart, neue Kräfte sammeln wollen, um dann mit frischem Mute einen neuen Ausflug anzutreten. Wie nach einer, wenn auch anstrengenden, so doch Geist, Herz und Gemüt erfreuenden Gebirgswanderung sich die Wanderer zusammenfinden, ihre Erlebnisse und Erfahrungen austauschen und neue Pläne entwerfen, so ist auch uns nach unserer Wanderung über den Schuljahrsberg Gelegenheit geboten, solches zu thun, und zwar sind es die Lehrertage, welche diesem Zwecke dienen sollen.

Wir überlassen es unsern Lesern und Leserinnen, den Vergleich zwischen unsern Lehrertagen und dem Aufenthalte in der gastlichen Herberge im Thale weiter auszuspinnen, und wollen nur noch darauf hinweisen, dass unsere Freunde in Detroit sich rüsten, dem diesjährigen Lehrertage eine freundliche Herberge zu bereiten. Frühere Schüler Herrn Feldners, eines der Gründer des Lehrerbundes, und andere hervorragende Vertreter der deutschamerikanischen Bürgerschaft Detroits haben sich organisiert, um die Vorbereitungen zu treffen, und an uns ist es, nun auch das Unsere zum Erfolge beizutragen. Der Präsident des Bundes, Herr Seminardirektor Dapprich (558 Broadway, Milwaukee, Wis.,) und sein Sekretär, Herr Emil Kramer (1334 Broadway, Cincinnati, O.,) sind gegenwärtig daran, das Programm für den Lehrertag zu entwerfen. Da heisst es: Freiwillige vor! Möchten sich recht viele zu Vorträgen melden, damit den Herren die Arbeit nicht zu schwer wird. An Fragen, die der Besprechung wert sind, fehlt es sicherlich nicht. Sollte aber jemand um ein Thema verlegen sein, dann werden die genannten Herren mit Vorschlägen bereitwilligst aufwarten. **M. G.**

Allerlei.

Engere Verbindung der Freiübungen mit dem Sprachunterricht. Frl. Julia Paul gab in einer Versammlung der deutschen Lehrer Milwaukees über die Verbindung der Freiübungen mit dem Sprachunterricht folgende beachtenswerte Ratschläge: „Gebt mir zu thun, das sind reiche Gaben, Das Herz will nicht ruh'n, will zu schaffen haben".

In diesen den Kindern zulieb geschriebenen Worten des Altmeisters Goethe liegt eine ernste Mahnung für alle Erzieher und Erzieherinnen.

Die Kinder wollen nicht immer still sitzen, sehen und hören, sie wollen auch betasten, riechen, schmecken, hüpfen, tanzen, laufen, springen. Dieses merkt man wohl im ersten Schuljahr; je mehr Abwechslung man ihnen giebt, je leichter erscheint ihnen die Arbeit.

Unsere Aufgabe ist es, ihnen unbewusst und spielend die deutsche Sprache beizubringen. Wie gern nimmt das Kind den Zeigestock und zeigt auf die Gegenstände, wonach gefragt wird.

Eine schöne Abwechslung bieten die Freiübungen und lassen sich ebenfalls mit dem Sprechen sehr gut verbinden. Alles, was das Kind thut, soll es hier auch in kurzen Sätzchen sagen; z. B., der erste Befehl wäre: Hände auf den Rücken legt! Wo sind deine Hände? Meine Hände sind auf dem Rücken. Hände aufs Pult legt! Wo sind deine Hände? Meine Hände sind auf dem Pult. Wie viele Hände hast du? Hebt die rechte Hand! Hebt die linke Hand! Hebt beide Hände! Hände aufs Köpfchen legt! Hände auf Schultern legt! Hände auf Hüften stützt! Hände in den Schoss legt! Schüttelt die Hände! Macht eine Faust! öffnet die Hände! Schliesst die Hände!

Während die Kinder diese kleinen Übungen ausführen, werden die Fragen von den Kindern beantwortet, erst von einzelnen, dann ab und zu im Chor; z. B.: Meine Hände sind auf dem Pult. Ich habe zwei Hände. Ich hebe die rechte Hand. Ich hebe die linke Hand. Ich hebe beide Hände. Ich schüttle meine Hände. Ich mache eine Faust. Ich öffne die Hände. Ich schliesse die Hände.

Dieselben Übungen werden auch stehend ausgeführt, nur darf man nicht zu viel nehmen, da Kinder leicht ermüden.

Sind wir müde, so falten wir die Arme und setzen den linken Fuss vor. Der Körper ruht auf dem rechten Fuss oder umgekehrt. Was thun wir jetzt? Wir ruhen uns aus. Warum? Wir sind müde.

Der nächste Befehl wäre: Grade steht! Fersen geschlossen! Arme zur Seite! Wie sollen wir stehen? Wir sollen grade stehen. Wie sollen die Fersen sein? Die Fersen sollen geschlossen sein. Wie viele Fersen hast du? Ich habe zwei Fersen. Wo sollen die Arme sein? Die Arme sollen an der Seite sein.

Der nächste Befehl wäre: Arme zum Stoss beugt! Vorwärts stosst! Zurück! Wie sollen wir stossen? Wir sollen kräftig stossen. Nun stossen wir kräftig acht mal vorwärts. Wir stossen dann seitwärts, hoch und tief. Mit den Händen und Armen lassen sich noch andere Übungen machen, z. B. schwimmen, hämmern, nähen, waschen, u. s. w.

Die Kinder sagen ebenfalls, was sie thun. Wir schwimmen; wir nähen; wir hämmern; wir waschen. Ich schwimme. Karl schwimmt. In derselben Weise werden die Bein- und Rumpfübungen ausgeführt.

Die Kinder sollen nicht nur die Übungen machen, sondern sie sollen hauptsächlich *sagen* und *verstehen*, was sie thun, denn der Hauptzweck, den wir deutsche Lehrer durch die Übungen verfolgen, ist weniger die körperliche Ausbildung als die geistige Ausbildung durch Erweiterung ihres Wortschatzes. (Für die P. M.)

Über das Chorsprechen. I. Wert. Als einem vorzüglichen Mittel zum Zwecke der Pflege eines schönen mündlichen Vortrages ist dem Chorsprechen eine sorgfältige Aufmerksamkeit zuzuwenden.

a) Es ist ein vorzügliches Mittel, um selbst ein stumpfes Ohr für den reinen Klang eines Lautes empfänglich und zum Unterscheiden desselben von verschwommenen Lauten fähig zu machen.

b) Durch das Chorsprechen wird der Lehrer am ehesten auf eingeschlichene Fehler in der Aussprache aufmerksam, was beim Einzelsprechen oft unbedeutend erscheint, gewinnt eine ganz andere Gestalt, wenn es uns von einer ganzen Klasse entgegenschallt.

Das Chorsprechen und -Lesen weckt das Gefühl für die Schönheit der Sprache, hebt den Sinn für Rhytmus und feinere Messung; es erhöht die Freude der Schüler am Sprechen überhaupt. Der minder Tüchtige streckt sich unwillkürlich nach dem Bessern und sucht es ihm gleichzuthun. Es gewöhnt die Schüler an eine geordnete gemeinsame Thätigkeit und fordert eine gewisse Herrschaft über die Spraehorgane und eine grosse Anspannung aller seelischen Kräfte. In den Zaghaften wird Zutrauen zu der eigenen Kraft geweckt; die Trägen werden ermuntert, die Flatterhaften gezügelt.

d) Durch den grösseren Nachdruck, mit welchem das taktmässig Zusammengesprochene ins Ohr und durch dieses in die Seele dringt, wird dasselbe unauslöschlicher dem Gedächtnisse eingeprägt, Sprüche, Liederverse und die gefundenen Hauptwahrheiten in anderen Gegenständen durch Chorsprechen leichter memoriert.

e) Das Chorsprechen ist in der Hand des Lehrers ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur Aufrechterhaltung guter Disziplin: Die Regelung der Geschwindigkeit des Chorsprechens, der Tonhöhe und Tonstärke durch das einheitliche Kommando gewöhnt die Schüler daran, dem geringsten Wink des Lehrers Folge zu leisten.

f) Es dient zur Beseitigung einer durch ungünstige Temperaturverhältnisse oder ermüdende Denkthätigkeit eingetretenen Erschlaffung der Gemüter; es ist ein Mittel zur Belebung der Lust und Freude am Unterricht, der erfrischenden Abwechselung im Einzelsprechen.

II. Behandlung. Die Ausführung des Chorsprechens erfordert eine sorgfältige Vorbereitung. Die schöne Wirkung des Chorsprechens ist durch Interesse und Verständnis der einzelnen Mitwirkenden bedingt. Daher müssen die Schüler zuerst im Einzelsprechen das Erforderliche leisten und sowohl in das Verständnis des Inhalts als auch in dasjenige des edlen Vortrages des betreffenden Sprachstückes eingeführt sein.

Damit die Gesamtaussprache eine tadellose sei, ist darauf besonderes Gewicht zu legen, dass die Einzelnen deutlich und rein aussprechen, die Satzzeichen gewissenhaft beachten und richtig betonen.

Bei der Vereinigung vieler Stimmen ist Mässigung der Stärke der einzelnen ein Haupterfordernis.

Das gleichmässige Einsetzen der Stimmen, Tempo und Takt, die Steigerung und Abnahme der Tonstärke, sind unter Anwendung einfacher und unauffälliger Mittel bis zur vollkommenen Sicherheit einzuüben.

Die Auswahl des Stoffes für das Chorlesen geschehe mit grosser Vorsicht.

(Für die P. M.)

Ein Druckfehler in der Mignon-Ballade. Im vorjährigen Goethe-Jahrbuch (Bd. 22, S. 262) sucht Franz Kahn einen Druckfehler in der auch vielfach in Lesebüchern abgedruckten Mignon-Ballade nachzuweisen. Darnach ist der Vers:

„Dahin! dahin
Möcht ich mit dir, o mein Geliebter, ziehn —"

durch einen schweren, in die Gewohnheit übergegangenen Druckfehler entstellt. Es müsste richtig heissen:

„Dahin! dahin
Möcht ich mit dir, o mein Gebieter, ziehn."

Thatsächlich steht in den beiden einzigen von dem Gedicht existierenden Handschriften nicht „Geliebter", sondern „Gebieter". Dass aber Goethe selbst die hiernach zweifellos ursprüngliche Fassung „Gebieter" nachträglich in „Geliebter" umgeändert haben sollte, ist aus inneren Gründen sehr unwahrscheinlich; unwahrscheinlicher, als die Annahme eines dauernd übersehenen Druckfehlers. Wer jemals jene einzige, rührende, von der höchsten Poesie verklärte Gestalt vor seinem geistigen Auge hat erstehen sehen, der wird das „Geliebter" auf Mignons Lippen—man mag den Ausdruck noch so kindlich deuten—als eine grelle Dissonanz empfinden. Es wird ihm wie eine Blasphemie erscheinen, dass jenes wunderbare tiefverschlossene Kind sein innerlichstes, schmerzlichstes Geheimnis offen preisgebe, dass es jene „lebhafte und gewaltsame Leidenschaft", an der sein heisses und krankes Herz verblutet, in philinenhafter Deutlichkeit selbst ans Licht zerre; dass es vor Wilhelm Meisters Thür in persönlichster, unzweideutiger Anrede singen soll: „o mein Geliebter!" (österreichischer Schulbote.)

Das Geschlecht der englischen Fremdwörter im Deutschen. Dr. J. Ernst Wülfing (Bonn) bespricht in Nr. 12 des letzten Jahrganges der Zeitschrift des Allgemeinen Deutschen Sprachvereins einen von Charles Bundy Wilson, Professor an der Universität des Staates Iowa, vor einer Versammlung der "Modern Language Association" gehaltenen Vortrag über das obige Thema. Seinen Ausführungen entnehmen wir folgendes:

In seiner Einleitung bespricht und erklärt Wilson die verschiedenen Anschauungen und Annahmen über die Entstehung des sogenannten grammatischen Geschlechtes,—d. h. also kurz: über die Frage, weshalb man z. B. „*die* Harfe", aber „*das* Horn" sagt, weshalb „*die* Eiche, aber „*der* Ginster" u. s. w.—, wie sie Adelung und Grimm, anderseits Brugmann und drittens der Amerikaner Wheeler aufgestellt haben, ohne sich selbst aber für eine davon zu erklären oder gar eine neue aufzustellen; ist doch auch gerade diese Frage eine der allerschwierigsten der ganzen Sprachwissenschaft.

Wilson hat das Geschlecht der englischen Fremdwörter im Deutschen nach den Fremdwörterbüchern von Heyse, Sanders und Sarrazin und nach einigen anderen Hilfsquellen untersucht (die mit natürlichem Geschlechte ausgeschlossen) und in einer Liste, die aber keinen unbedingten Anspruch auf Vollständigkeit machen soll (so fehlen z. B. yeomanry, bunker, cheviot), 392 davon zusammengestellt. Dabei hat er die wertvolle Beobachtung gemacht, dass das im Deutschen angenommene (grammatische) Geschlecht der Fremdwörter durchaus nicht immer dasselbe ist, dass diese Wörter im Altenglischen hatten, in dem bekanntlich im Gegensatz zum heutigen Englisch das Geschlecht noch erkennbar war und mannigfach ausgedrückt wurde; vielmehr richtet es sich, wie er weiter nachweist, nach den verschiedensten Grundsätzen. Zunächst geben wir englischen Wörtern, die wir im Deutschen anwenden, dasjenige Geschlecht, das bei uns *stamm*verwandte Wörter haben; so sagen wir „*das* home" wie „*das* Heim", „*die* coach" wie „*die* Kutsche". Anderseits geben wir ihnen dasjenige, das *sinn*verwandte deutsche Wörter haben, also: „*die* yard" wie „*die* Elle", „*das* baby" wie „*das* Kind". Ferner bestimmt uns die Endung des englischen Wortes, es als männlich, weiblich oder sächlich zu gebrauchen; so sagt man im Deutschen „*der* mob", „*die* office". Weiter kann uns die Zugehörigkeit des ausgedrückten Begriffes zu einer grösseren Gruppe die Geschlechtsbestimmung eines

englischen Wortes beeinflussen, und wie wir „*die* Zwei", „*die* Drei" sagen, weil es „*die* Zahl" heisst, so sagen wir auch „*der* rum", „*der* grog", „*der* sherry", weil es „*der* Wein" heisst, — „*das* ale", weil es „*das* Bier" heisst, — „*das* cricket", „*das* tennis", weil wir „*das* Spiel" sagen, — „*der* buckskin", „*der* shirting", weil es „*der* Stoff" heisst. Endlich aber — so führt Wilson aus — spielt auch die *Willkür* sehr häufig bei solcher Geschlechtsbestimmung eine Rolle, und so spricht man z. B. sowohl von „*der* postage" wie von „*dem* postage". Der Verfasser berührt bei diesem Punkte auch die viel erörterte Beeinflussung des Deutschen durch das Englische bei der weiblichen Bezeichnung aller Schiffe, selbst wenn ihr wirklicher Name ein männlicher ist.

Als Ergebnis seiner Untersuchung stellt Wilson schliesslich fest, dass sowohl die *Form* der englischen Wörter wie ihre *Bedeutung* Einfluss auf die Bestimmung ihres Geschlechtes im Deutschen haben können, dass also die Anschauung Adelungs und Grimms so gut wie die Brugmannsche, und damit auch die des Amerikaners Wheeler, die jene beiden verquickt, zu ihrem Rechte kommen.

Sehen wir nun noch die Liste der von Wilson verzeichneten 392 im Deutschen vorkommenden Wörter durch, so bemerken wir zu unserer grossen Genugthuung, dass die Mehrzahl dieser Wörter ausgesprochene *Fachwörter* sind, die der Durchschnitts-Deutsche glücklicherweise gar nicht zu kennen braucht. Ob nun bei diesen, die ich zum grössten Teile im Deutschen bisher weder gelesen noch gehört habe, das Geschlecht von Wilson oder auch von seinen Gewährsmännern immer richtig angegeben ist, wage ich nicht zu beurteilen. Bei manchen der anderen Wörter bin ich anderer Ansicht über das bei ihnen gebräuchliche Geschlecht, und selbst wenn Heyse, Sanders, Sarrazin und Duden, die Wilson benutzt hat, es gerade so angeben, glaube ich doch meine abweichende Anschauung darüber mitteilen zu sollen; denn ich habe das Gefühl, dass nirgendwo mehr ein Schwanken über die Geschlechtsbebestimmung herrscht als gerade hier, nirgendwo mehr das *Sprachgefühl* des Einzelmenschen mitspricht. So sage ich nicht „*der* bicycle" und „*der* oder *die* (!) tricycle" — wie Wilson will —, sondern „*das* bicycle" und „*das* tricycle"; so — und nur so — übrigens auch Duden und Heyse, während Sarrazin beide als „männlich *und* sächlich" bezeichnet. W. sagt „*das* cab"; ich habe das Gefühl, als müsste ich „*der* cab" sagen, und als hätten wir auch so in meiner Jugendzeit in Elberfeld gesagt, als dort einige dieser englischen Droschken verkehrten. So würde ich umgekehrt „*das* calico" sagen statt „*der* calico", wie W. will, und — vielleicht im Gedanken an „*die* Urkunde" — von „*einer* charter" sprechen statt von „*einem* charter" (sächlich). Neben „*der* check" verzeichnet W. „*das* check"; wird so wirklich gesagt? Wilson sagt „*das* cold-cream", ich und andere aber sagen „*der* cold-cream" im Hinblick auf das französische Fremdwort „*der* créme", das hinwiederum im Französischen selbst bekanntlich *weiblich* ist, von vielen allerdings auch im Deutschen so gebraucht wird, und zwar *immer* in der übertragenen Anwendung: „die créme der Gesellschaft. Ich sage, und habe oft gehört und gelesen, „*die* cottage" — wohl wegen: „*die* Hütte" —, W. will mit Heyse „*das* cottage"; so sage ich ferner mit vielen anderen „*die* county" (Grafschaft), W. „*das* county", — „*das* joint", W. „*der* joint", — „*der* match", W. „*das* match", — „*der* pic" (so auch im Davidisschen Kochbuche), W. „*das* pie", — „*der* share" nicht „*die*" oder „*das* share", wie W. angiebt. Ich würde auch „*die* stamp" und „*die* view" sagen (wie „*die* Marke" und „*die* Ansicht"), nicht „*das* stamp" und „*das* view", wie W. will, wenn ich diese Wörter überhaupt im Deutschen anwendete.

(Fortsetzung folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Versammlung der östlichen Abteilung der „Modern Language Association of America".

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Arthur F. P. Remy*, Columbia University, New York.

Die neunzehnte jährliche Versammlung der "Modern Language Association of America" wurde letztes Jahr am 26., 27. und 28. Dezember in der Harvard Universität abgehalten und erfreute sich eines recht zahlreichen Besuches. Die Versammlung wurde am 26. Dez. mit einer Begrüssungsansprache des Präsidenten Eliot eröffnet, und nach Erledigung der Geschäfte u. s. w. begannen die Vorlesungen, wovon für den deutschen Fachmann diejenige Dr. Walz's über die Schwäbischen Journalisten und die amerikanische Revolution von besonderem Interesse war. In pädagogischer Hinsicht war das Interessanteste der Bericht der pädagogischen Abteilung, welcher von Professor Mead (Wesleyan Universität) vorgelesen wurde. Dieser Bericht legte die Antworten von vielen der besten Fachleute vor über die Frage, ob die Kunst des Schreibens, der Aufsatz, besser durch formellen Unterricht oder durch das Lesen guter Schriftsteller gefördert werde. Die Antworten waren, wie wohl zu erwarten ist, sehr verschieden. Ein allgemeines, greifbares Resultat liess sich nicht herausnehmen.

Am Abend dieses Tages hielt Professor Edward S. Sheldon von der Harvard Universität eine Ansprache über praktische Philologie, worin er den Grundsatz aufstellte, dass es nicht die Aufgabe der Philologie sei, den Sprachgebrauch zu bestimmen oder zu regulieren, sondern vielmehr die sprachlichen Erscheinungen zu erklären und zu beschreiben. Auch sollten unsere Wörterbücher dem guten Sprachgebrauch mehr Aufmerksamkeit schenken.

Nach dieser Ansprache verfügten sich die anwesenden Mitglieder und Gäste zu dem Hause des Präsidenten Eliot, wo derselbe und seine Gemahlin der Gesellschaft einen Empfang gaben.

Unter den Vorlesungen vom Freitag (27. Dezember) war von besonderem Interesse diejenige von Professor Thomas von der Columbia Universität über die Verbesserung der englischen Rechtschreibung. Der Vortragende bestrebt keine plötzliche, radikale Umwälzung, sondern vielmehr möchte er, dass darauf hingewirkt würde, die Ansicht von der Unzertrennbarkeit der Orthographie von der Sprache zu erschüttern. Um dies zu erreichen, muss aber der Lehrer (oder die Lehrerin) des Englischen besser über die Geschichte der englischen Rechtschreibung unterrichtet sein. Gelehrte können helfen dadurch, dass von zwei konkurrierenden Schreibungen der vernünftigeren der Vorzug gegeben werde, z. B. *program* für *programme*. Von anderen Vorträgen seien noch erwähnt der des Professors Wood (John Hopkins): „Litterarische Anpassungen in Gerhart Hauptmanns Versunkene Glocke", und der des Herrn Dr. Haas (Bryn Mawr): „Lessings Stellung zu den Quellen seiner Dramen".

Am Freitag Abend wurden die Mitglieder von dem Lokalkomitee zu einer Unterhaltung im Colonial Club eingeladen. Dort war ein sogenannter "smoke-talk" von dem bekannten Herausgeber des „Atlantic Monthly", Bliss Perry, arrangiert worden. Das Thema war: „Der Collegeprofessor und das grosse Publikum". Die Sache verlief in flotter Weise. Besondere Erwähnung verdient die Thatsache, dass

Präsident Eliot die Versammlung mit seiner Anwesenheit beehrte, und sich sogar dazu bewegen liess, dem Vortrage einige Bemerkungen hinzuzufügen.

Das Lokalkomitee, dessen Vorsitzender Herr Prof. von Jagemann war, verdiente sich den wärmsten Dank seitens der Gesellschaft für die umfassenden Vorbereitungen, welche dasselbe getroffen hatte, um den anwesenden Mitgliedern und Gästen ihren Aufenthalt so angenehm wie möglich zu machen. Sicherlich wird jeder, der in Cambridge der Versammlung beiwohnte, die angenehmsten Erinnerungen mitgenommen haben und wünschen, dass die künftigen Zusammenkünfte nicht minder erfolgreich sein mögen.

II. Zur Klassenteilung.

Nachtrag zum Bericht über die Winterversammlung der „Wisconsin State Teachers' Assn."

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Aus der Feder des ständigen Milwaukeer Berichterstatters der „P. M." erschien in der Januarnummer ein Referat über die Jahresversammlung des Verbandes der Wisconsiner Lehrerschaft. Des gediegenen Vortrages, den Herr H. O. R. Siefert, Leiter des öffentlichen Schulwesens von Milwaukee, in der zweiten Hauptversammlung hielt, hat der Referent gebührend erwähnt. Durch Mitteilung der wichtigsten Sätze aus dem Vortrage unseres verehrten Kollegen glauben wir dem Wunsche vieler Leser der „P. M." zu entsprechen.

Der Vortragende bespricht die Teilung von Schulklassen in zwei Gruppen, welche in mehreren oder allen Unterrichtszweigen getrennt unterrichtet werden sollen. Die Befürworter der Klassenteilung machen zu gunsten derselben geltend, dass die Erregung und Erhaltung der Aufmerksamkeit leichter erzielt, der Eigenart des einzelnen Schülers besser Rechnung getragen werde und eine Abteilung imstande sei, sich für die nächste Unterrichtsstunde vorzubereiten.

Herr Siefert stützt sich in seinen Darlegungen auf den bekannten Bericht des Fünfzehnerausschusses des Nationalen Lehrerverbandes, welcher die Vorteile dieser Einrichtung ausführlich behandelt. Er teilte mit, dass man vor acht Jahren in Milwaukee dem Plane der Klassenteilung näher getreten sei und in folgender Weise durchzuführen versucht habe. Eine Lehrerin, die eine aus etwa fünfzig Schülern bestehende neue Klasse übernahm, deren einzelnen Gliedern sie ohne Kenntnis ihrer Veranlagung und Charaktereigenschaften fremd gegenüberstand, bildete zwei Abteilungen von gleicher Grösse, welche in manchen Fächern, Rechnen, Grammatik, Lesen und Geographie, *getrennt*, in anderen, Schönschreiben, Zeichnen, Musik und Freiübungen, *gemeinschaftlich* unterrichtet wurden. Bald machten sich der Lehrerin Verschiedenheiten in der Veranlagung und im Wesen der Schüler bemerkbar, welches eine Versetzung der besseren und fleissigeren Schüler in die erste Abteilung zur Folge hatte. Nach einigen Monaten befanden sich infolge dieser Musterung alle *fähigeren* Schüler in der ersten, alle schlecht veranlagten und trägen in der zweiten Abteilung. Ungehindert durch ihre schwerfälligen Klassengenossen konnten die Schüler der ersten Abteilung rascher voranschreiten und das Klassenziel einen oder zwei Monate früher erreichen. Infolge der durch die strenge Musterung entstandenen numerischen Ungleichheit machte sich da, wo es unmöglich war, die kleinere Abteilung mit einer anderen auf gleicher Stufe stehenden zu verbinden, der Übelstand fühlbar, dass die Lehrerin bis zum Jahresschlusse zwei verschiedene Klassen zu unterrichten hatte. Auch machte sich ein gesunden pädagogischen

Grundsätzen unvereinbarer Wettbewerb geltend. War es einer Lehrerin gelungen, mit einer Abteilung das Klassenpensum in acht Monaten zu beendigen, so liess der Ehrgeiz, diese Leistung zu übertreffen, manche Kollegin nicht ruhen, und ein Korps von Recordbrechern schien in der Bildung begriffen.

Manche Lehrerin konnte sich damals der allerdings zweifelhaften Leistung rühmen, innerhalb fünf Monaten das Klassenziel erreicht zu haben. Von diesem Treibhausunterricht will Herr Siefert nichts wissen. Dass viele Schüler dann in die Hochschulklasse eintraten ohne die geistige Reife, sich erfolgreich mit den Anforderungen der Hochschule zu messen, war unter den Umständen selbstverständlich. Der Vortragende zeigte, wie dann der unausbleibliche Rückschlag eintrat. Der Plan wurde angefeindet von Lehrern, die ihn nicht verstanden, von Schulleitern, die der Neuerung vom Anfange an nicht hold waren, von Eltern, welche Mängel entdeckten oder zu entdecken glaubten, von ungeduldigen Freunden des Planes, die gleich dem bekannten thörichten Knaben Früchte am Tage nach der Saat erwarteten; angefeindet als Fehlschlag und als Geistessprössling eines träumenden Theoretikers, oder als das Werk eines Umstürzlers, der darauf sinne, das Erziehungswerk aus seinem schönen Gleichgewichte zu reissen. Diesem Neuerer, dem Bahnbrecher des *Neuen* und *Besseren*, singt Herr Siefert ein begeistertes Loblied. Er vergleicht ihn mit dem furchtlosen Jüngling, der sich kühn den Weg durch die Dornenhecken bahnt und das schlafende Königskind weckt, das ohne seine Wagethat weitergeträumt, weitergeschlafen hätte; mit dem Sturme, der die stagnierenden Wasser der luftverpestenden Geistesträgheit in ihren Tiefen aufrührt, sie zu schneller, schäumender, lebender und lebenspendender Thätigkeit fortreisst. „Hebe dich von dannen!" sagt der Anhänger des Alten und Hergebrachten zu dem Neuerer. Hinweg von mir, du Charlatan! Haben unsere Kinder vor Jahren nicht besser geschrieben und buchstabiert? Haben nicht viele sich zu Ansehen und zur Bedeutung emporgeschwungen, als man von diesen Dingen noch nichts wusste? Hat man nicht den „Speller", das Geographiebuch und die Grammatik aus den Schulen entfernt? Hat man nicht die Schrägschrift verbannt? Und kommen diese Verbannten nicht alle wieder zu Ehren?

Allerdings sind die Textbücher aus der Verbannung zurückgekehrt, aber unendlich viel besser und zweckentsprechender als sie vor Jahren waren. Die *besseren Textbücher* der Gegenwart sind die Frucht der Bestrebungen, den Geist des Lernenden unter den unmittelbaren Einfluss des Lehrers zu bringen. So trägt jede Reformbestrebung den Keim des Besseren in ihrem Schosse, setzt heilsame Kräfte in Bewegung, wenn auch nicht alle an die Bestrebungen geknüpften Hoffnungen sich verwirklichen.— Sollen wir deshalb den Plan der Klassenteilung und rascherer Versetzung der Begabteren fallen lassen, weil er sich nicht voll bewährt hat und nach dem alten System fünfzig bis sechzig Kinder in ein Prokrustesbett zwängen? — —

Nach Dr. W. T. Harris muss in der Leitung eines grossen städtischen Schulwesens das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden, dass bei der Klassenbildung das Wohl *eines* Schülers dem eines *anderen* nicht geopfert werde. Der gemeinsame Unterricht von Schülern, die auf ungleicher Vorbereitungsstufe stehen, muss zur Folge haben, dass die Schwächeren oder weniger gut Vorberciteten zu einer ihrem geistigen und körperlichen Wohlbefinden schädlichen raschen Gangart gezwungen werden, und dass die reiferen oder der Durchschnittsintelligenz der Klasse überlegenen Schüler nicht genügend beschäftigt werden.

Der Reifegrad und Vorbereitungswert einer Klasse ist häufigen Schwankungen unterworfen, die von Temperamentsverschiedenheit, Stetigkeit des Schulbesuches, dem Gesundheitszustande und häuslichen Verhältnissen der Schüler beeinflusst werden. Eine absolute richtige Gradierung von Schülern ist daher undenkbar. Keine zwei Schüler zeigen den gleichen Grad des Fortschrittes, die gleiche Fähigkeit in

der täglichen Klassenarbeit. Eine häufige Neuklassifizierung ist daher unumgänglich geboten. — — —

An der Hand der von ihm gemachten Erfahrungen empfiehlt Herr Siefert eine Teilung in allen Klassen der Unterstufe der Volksschulen. Auf der Oberstufe ist, falls die Klassen kleiner und zwei oder drei Parallelklassen in einer Schule sind, die Klassenteilung nicht absolut nötig, sollte jedoch vorgenommen werden, wenn die Umstände es verlangen.

Wo eine Teilung nicht ratsam ist, sollten die verschiedenen Klassen eines Grades als Teile *einer* Klasse betrachtet und Neueinteilungen sollten nach Bedürfnis vorgenommen werden. Von jedem Hundert werden zwanzig oder fünfundzwanzig Schüler imstande sein, die auf acht Jahre verteilte Schularbeit in kürzerer Zeit zu bewältigen.

Eine raschere Beförderung von einer Abteilung in die nächste sollte diesen Schülern den Weg ebnen. Doch selbst den Begabtesten — etwa drei oder vier vom Hundert — sollte es nur selten gestattet werden, „einen ganzen Grad zu überspringen," um sie vor empfindlicher Schädigung ihrer späteren Entwickelungsstufe durch lückenhafte Vorbereitung zu bewahren. Der schwerfällige Schüler wird heute glücklicherweise nicht mehr gezwungen, Schritt zu halten mit seinem begabten Mitschüler; den letzteren zwingt man nicht mehr, sich der langsamen Gangart des ersteren anzubequemen. Hüten wir uns vor dem anderen Extrem: Treibhausunterricht auf der einen Seite, und Kolonieen von Schwachköpfen auf der anderen.

Bei der Abfassung eines Lehrplanes soll der Gedanke massgebend sein, dass der Durchschnittschüler — mit Ausnahme des ersten Grades — das Klassenziel in zehn Monaten erreichen kann.

Manche Klassen oder Abteilungen werden das Pensum in kürzerer Zeit bewältigen können, andere müssen länger auf Versetzung warten. Unter allen Umständen sollten die Klassen unter dem sechsten Grade zu irgend einer Zeit im Jahre versetzt werden, wenn sie reif dafür sind. Auf der Oberstufe sollten halbjährliche Versetzungen angestrebt und im achten Grade durchgeführt werden. Der Übergang zur Hochschule muss sich dann ohne Zeitverlust für den Schüler vollziehen. Von besonderem Vorteile ist diese Einrichtung halbjährlicher Versetzung für Schüler, die kurz vor Absolvierung der Klassenarbeit durch längere Krankheit oder andere Ursache ihrer Schulthätigkeit entzogen worden sind oder nur einer wenige Monate in Anspruch nehmenden Wiederholung bedürfen, um sie versetzungsreif zu machen. Werden diese Kinder nach dem Plane einmaliger Versetzung gezwungen, ein ganzes Jahr zu warten, verlieren sie das Interesse an ihrer Arbeit und verlassen vorzeitig die Schule. Die Schule muss sich den Bedürfnissen des Lernenden anpassen, und finden wir, dass unsere Einrichtungen und Lehrpläne nicht im Einklange sind mit den Bedürfnissen und Rechten der Kinder, so müssen wir unsere Lehrpläne und Methoden ändern, selbst auf die Gefahr hin, Klassenlehrer, Schulleiter und Superintendenten in ihrem Bequemlichkeitsgefühl zu stören.

III. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Der Jahresbericht des Präsidenten der städtischen Schulbehörde liegt vor. Derselbe behandelt im Anfang das im Februar 1891 eingeführte Gruppensystem, das sich vorteilhaft erweise, und zwar besonders dadurch, dass es eine einheitliche Unterrichtsweise herbeiführe.

Des weiteren bezieht sich der Bericht auf die Gründung von 16 Kindergärten in verschiedenen Stadtteilen, denen noch vier weitere hinzugefügt werden würden, sowie auf die Anlage von vier Handfertigkeitsschulen in Ost-, West-, Nord- und Süd-Baltimore.

Die Herabsetzung der Studienzeit in dem City College von 5 auf 4 Jahre, wie in den höheren Töchterschulen, und die Gleichstellung dieser Lehranstalten wird als ein weiser Schritt hingestellt. Lobend erwähnt wird auch die Hinzufügung des Unterrichts in Stenographie und im Gebrauch der Schreibmaschine zum Lehrplane.

Dem Bau von neuen Schulen wird ein längerer Paragraph gewidmet; in diesem Jahre, heisst es, sollen fünf neue Schulen erbaut werden, und der jetzige Schulrat zeige sich geneigt, für fünf weitere Schulen im Jahre 1903 zu sorgen, wodurch dem Mangel an Raum ziemlich abgeholfen werde und die Miete für schlecht erleuchtete und ventilierte Privathäuser erspart würde.

In Bezug auf den Schulbesuch und die Kosten des Unterrichts sagt der Bericht, dass die Gesamtzahl der Schüler im letzten Jahre 83,532 betragen habe. Am 31. Dezember besuchten 64,918 Schüler die verschiedenen Schulen, der Durchschnittsbesuch war 52,640 pro Tag. Diese Schülerzahl wurde in 108 verschiedenen Schulen (124 Gebäuden) untergebracht und von 1647 Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet. Von den 124 Gebäuden gehören 98 der Stadt, 26 werden gemietet und kosten jährlich $12,000. Die Gehälter der Lehrer und Lehrerinnen betrugen im Durchschnitt $606 pro Jahr. Der Bürgermeister und Stadtrat hatten für das Schuldepartement im ganzen $1,226,146.28 verwilligt, aber nur $1,217,237.88 wurden verbraucht. Diese Summe wurde in der folgenden Weise ausgegeben: Verwaltungsgehälter $9,638.18, Verwaltungsausgaben $1007.90, Gehälter für die Tagschulen $1,109,004.94, Ausgaben für die Tagschulen $89,360.62, Gehälter für die Abendschulen $4412, Ausgaben für die Abendschulen $60.66, Einrichtung des City College $3753.58.

Durch die Einrichtung einer Kochschule wird unser öffentliches Schulwesen demnächst eine neue Erweiterung erfahren.

Unter der Leitung von Fräulein Luise Thalwitzer, die in Fräulein Emilie Reinhard eine ebenbürtige Gehilfin gefunden hat, ist der deutsche Unterricht an der Westlichen höheren Töchterschule in kurzer Zeit zu einer ganz ungeahnten Blüte gelangt. Es gewährt dem Schreiber ein ganz besonderes Vergnügen, den beiden hochbegabten Lehrerinnen, die es so gut verstehen, den sie belebenden Enthusiasmus für das Deutsche auch ihren Schülerinnen einzuhauchen, hier diese Anerkennung zu zollen. Mögen sich doch viele ein Beispiel an ihnen nehmen.

S.

Californien.

Die Weihnachtsferien wurden von den Erziehern Californiens zu reger Thätigkeit ausgenützt. Vom 26. bis 28. Dezember fand im Mark Hopkins Institute of Art in San Francisco die Sitzung der *"Philological Association of the Pacific Coast" statt.* Dieselbe besteht seit drei Jahren und ist ein Zweig der "American Philological Association". Dr. Ewald Flügel war im vergangenen Jahre Präsident und Prof. John E. Matzke Sekretär. Das vorzügliche Programm bestand aus 27 Vorträgen, wobei die alten und modernen Sprachen ziemlich gleichmässig vertreten waren. Zu den besten Nummern gehörten unter andern die Ansprache des Präsidenten: "The History of English Philology and its Problems", und ein Vortrag von Prof. H. K. Schilling: O. H. G. skenkan, skank; A.-S. scencan, scenc. Letzterer behandelte in anregender Weise die Verwandtschaft von schenken mit Schenkel, Schinken, engl. shank. — Zum grossen Bedauern der Anwesenden wurde Prof. Julius Goebel durch Unwohlsein verhindert, seinen Vortrag über "Faust as a Document of Goethe's inner Life" zu geben.

Als Beamten fürs nächste Jahr wurden gewählt: Prof. C. M. Gailsy von der Staatsuniversität als Präsident und Prof. John E. Matzke von Stanford wieder als Sekretär. — Die Sitzung war äusserst lehrreich und zeugte von dem Vorzüglichen, was hier im fernen We-

sten auf dem Gebiete der Philologie geleistet wird.

Die öffentlichen Schulen waren vertreten in den Sitzungen der "*Southern California Teachers' Association*" in Los Angeles und der "California Teachers' Association" in Pacific Grove. In beiden war eine der wichtigsten Fragen das Verhältnis der High Schools zur Staatsuniversität. Letztere hat kürzlich neue Aufnahmebedingungen aufgestellt, die zwar einen grossen Fortschritt gegen die früheren bedeuten, die aber doch noch einiges zu wünschen übrig lassen. Früher waren sie in drei Gruppen geteilt, jetzt sind sie einheitlich gemacht, wie folgt: English 2 units, Mathematics 2, Latin 3, History 2, Greek or Modern Language 2, Physics 1, Elective 3, im ganzen 15 units. (Ein "unit" ist ein Jahr Studium an der High School, mit fünf Perioden die Woche.)

Der wunde Punkt sind die drei units Latein, indem diese den Schüler nötigen, schon nach dem ersten Jahre sich zu entscheiden, ob er auf die Universität geht oder nicht. Auch stört diese Bedingung die Symetrie des Schulplans, wenn man zwei Jahre als Einheit im vierjährigen Kursus annimmt. Diese Neuerung hat einen allgemeinen und scharfen Protest von seiten der High Schools hervorgerufen, und es scheint, dass unsere Freunde, die Herren Altsprachler, ihr Ziel überschossen haben. Das Resultat wird wohl sein, dass man sie zum Rückzug zwingen wird, und dass sie diesen antreten werden, sobald es sich mit ihrer Würde verträgt. — In Pacific Grove wurde eine lebensfähige *Vereinigung von "High School"-Lehrern* gebildet, die sich sofort mit dieser und ähnlichen Fragen beschäftigen wird.

Die Hauptredner in Pacific Grove waren Dr. E. Benjamin Andrews von Nebraska und Prof. M. V. O'Shea von Wisconsin. Besonders der letztere erwarb sich durch seine gediegenen Vorträge allgemeine Anerkennung. — Die nächste Versammlung der Staatsvereinigung findet in Los Angeles statt.

Der Verein von Lehrern der deutschen Sprache hielt am Samstag, den 18. Januar, seine regelmässige Versammlung im Mark Hopkins Institute in San Francisco ab. Herr V. Buehner von San José hielt einen Vortrag „Über den deutschen Unterricht", worin er einem Unterricht das Wort redete, der praktische Resultate mit erzieherischem Werte verbinde. Dann hielt Prof. Julius Goebel von der Stanford Universität eine Ansprache über „Die neuen Eintrittsbedingungen an der Staats-Universität", worin er energische Agitation besonders gegen das Übergewicht des Lateins empfahl. Nach einer lebhaften Diskussion wurde ein Komitee ernannt, bestehend aus Prof. Goebel, Prof. Schilling und Herrn Buehner, das sich mit dem Zehnerkomitee der California High School Association in Verbindung setzen soll, um eine Herabsetzung der Eintrittsbedingungen von drei Jahren auf zwei herbeizuführen. — Als Beamten für das kommende Jahr wurden gewählt: Prof. H. K. Schilling, Präsident; Prof. Julius Goebel, Vizepräsident; Hr. Martin Centner, Sekretär, und Fräulein Emma M. Garretson, Schatzmeisterin.

V. B.

Cincinnati.

Endlich erlöst! Seitdem ich im Januarhefte der „P. M." den bei der Wisconsiner Lehrerversammlung gemachten schönen Vergleich zwischen Schulkindern und Zugvieh gelesen, sehnte ich mich mehr als je nach einer Entscheidung in Sachen der Schülerversetzungen. Mir wurde nachgerade ganz unheimlich zumute, denn ich befürchtete wahrhaftig, meine guten Schüler möchten unversehens einmal wiehern, die schlechten brüllen, anstatt zu sprechen. Warum auch nicht? „Pferde und Ochsen" pflegen sich dergestalt zu expektorieren, ob sie nun zusammen „am Pfluge ziehen", oder nicht.

Vor wenigen Tagen nun kam hier die Sache zum Schlusse:

„Alles Vergängliche
Ist nur ein Gleichnis;
Das Unzulängliche
Hier wird's Ereignis;
Das Unbeschreibliche
Hier ist es gethan."

Will sagen: Die endlos scheinenden Zweifel über die Durchführbarkeit der halbjährlichen Versetzungen und die Unklarheit über Ziel, Zweck und Weise dieser Reform im Schulhaushalte werden allhier am 10. Februar beseitigt sein; einige Tausende von Schülern werden an diesem Tage hinaufrücken und viele Tausende ihrer bisherigen Mitstreber werden sitzen bleiben. Ob nun, wenn nach einigen weiteren Jahren — Pardon! Halbjahren — das Fazit gezogen wird, die letzteren, die „Ochsen", oder die ersteren, die „Pferde", sich glücklich zu preisen Ursache haben werden, das liegt verhüllet in der Zukunft dunkelem Schosse. So viel ist sicher, die Sache wurde nicht übereilt, sondern gründlich überlegt, allzu gründlich vielleicht, wenn solches überhaupt möglich ist. Das Übergangsstadium war für die meisten Lehrer sicherlich nicht eben angenehm; ich habe bittere Klagen gehört, heisse Thränen fliessen sehen, bin dagegen auch

Zeuge unbändiger Freude und feurigen Hoffens gewesen — „je nach Anlage und Temperament". Unsere „Bidassoabrücke" ist jetzt hinter uns abgebrochen; aber noch gilt das ahnungsvolle „zauberhaft Gesicht" Uhlands:

„Wo der eine Schatten siehet,
Sieht der andre goldnes Licht;
Wo dem einen Rosen lachen,
Sieht der andre dürren Sand."

Es wird eben für alle ohne Ausnahme heissen: Zugreifen!

Auch in der am Donnerstag, 30. Januar, stattgefundenen *Monatsversammlung der deutschen Oberlehrer* geschah der Angelegenheit nochmals Erwähnung, indem der dort anwesende Superintendent auf eine Interpellation betreffs der Thatsache, dass eben wegen der halbjährlichen Versetzungen manche Schüler den Besuch des deutschen Unterrichtes einstellen, antwortete, es sei während des Jahres keinem Schulkinde gestattet, den deutschen Unterricht fallen zu lassen, ohne die Erlaubnis des betreffenden Prinzipals oder des Superintendenten einzuholen. Es kann nicht geleugnet werden, dass seit einer Reihe von Jahren nicht wenige Prinzipale von dieser Dispensierungsgewalt einen etwas zu ausgiebigen Gebrauch gemacht haben; andererseits aber sind auch diejenigen deutschen Oberlehrer für diesen Missbrauch verantwortlich, die sich nicht auf die Hinterbeine stellen, wenn das Dispensieren, statt Ausnahme, Regel zu werden droht. Der Superintendent ist für jeden zu sprechen, und ausserdem haben wir einen deutschen Hilfssuperintendenten, der in diesen Dingen keine Übergriffe dulden wird. — Oberlehrer Christian Zimmermann hielt sodann einen Vortrag über das Thema: „Das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen"; und Hilfssuperintendent Dr. Fick machte einige Mitteilungen bezüglich der deutschen Ergänzungslektüre, welche neben dem üblichen Lesen betrieben werden soll. Für die Intermediatgrade (6., 7. und 8. Schuljahr) ist Grebners soeben erschienenes Buch „Die Deutschen und die Deutschamerikaner", für die 4. und 5. Elementarklassen das „Deutsche Hiawatha-Lesebuch" ausgewählt worden. Gegen das für die 2. und 3. Klasse vorgeschlagene Buch „Allerlei" von A. Fahsel wurde der Einwand geltend gemacht, dasselbe sei in lateinischen Typen gedruckt und sein Gebrauch müsse Verwirrung verursachen, so lange die anderen hier gebrauchten deutschen Bücher den deutschen Druck beibehalten. Diese Angelegenheit wurde an ein Komitee verwiesen. Zum Schlusse erwähnte der Superintendent des längst gefühlten bedauerlichen Übelstandes, dass so wenige junge Leute sich hierorts zur deutschen Lehrerprüfung melden. Es betragen diese kaum noch ein Zwölftel der ganzen Kandidatenzahl, und jetzt schon bestehe ein fühlbarer Mangel an zur Besetzung vakanter deutscher Lehrerstellen Befähigten. Die Anwesenden sollten es sich angelegen sein lassen, geeignete junge Leute zur deutschen Prüfung heranzuziehen. Unter so bewandten Umständen ist es recht sehr zu bedauern, dass das ausgezeichnete deutschamerikanische Lehrerseminar sich keiner grösseren Schülerzahl erfreut, denn alle, die jetzt, und wohl auf Jahre hinaus, diese Anstalt mit demReifezeugnisse versehen, verlassen, werden hier leicht Verwendung als deutsche Lehrer finden, es sei denn, dass die jetzige Mode, nicht Deutsch reden zu wollen und also auch nicht Deutsch lehren zu können, baldigst in Abgang komme. —

In der am 1. Februar abgehaltenen *Versammlung des Deutschen Lehrervereins* von Cincinnati hielt Richter A. H. Bode, ein früherer Kollege und zur Zeit allgemein beliebter Redner und hoch angesehener Kämpe für das amerikanische Deutschtum, einen sehr beifällig aufgenommenen Vortrag, in dem er Erinnerungen aus seiner einstmaligen, sehr erfolgreichen Lehrerlaufbahn zum besten gab. Zum Schlusse ermahnte er die Anwesenden, in getreuer Pflichterfüllung und dadurch gewiss gerechtfertigtem Berufsstolze und Unabhängigkeitsgefühle auszuharren; denn „Superintendenten kamen und gingen, gute, echte Lehrer aber blieben".

Der Lehrergesangverein gab einige hübsche Lieder zum besten. —

Unsere letztjährigen *litterarischen Lehrerkinder* haben entschieden Glück gehabt. Von Wahldes „Natur und Heimat" hat sich sehr günstiger Beurteilungen seitens der Presse, Grebners „Die Deutschen und die Deutschamerikaner" sofortiger Einführung in den öffentlichen Schulen, und die Zeitschrift „Jung-Amerika" eines unerwartet grossen Leserkreises zu erfreuen. Das thut allerseits wohl und spornt gewiss auch sonstige Kollegen an, es sich selbst und anderen klar zu machen, dass auch sie in Arkadien geboren sind. Bereits haben denn auch einige junge Kolleginnen in „Jung-Amerika" recht hübsche Proben eines nicht gewöhnlichen Erzählertalentes abgelegt. Je mehr ihnen auf dieser Bahn folgen, desto besser für unseren Stand. Das altehrwürdige „St! st!" beileibe nicht reden, nicht schreiben, nicht schnaufen! Je weniger die deutschen Lehrer sich hör-, sicht- und fühlbar ma-

chen, desto besser für sie selbst und für den deutschen Unterricht!", es zieht heutzutage nicht mehr, und das Walten im Dunkeln hat, spät aber doch, sein längst verdientes Ende erreicht. „Nur frisch, nur frisch gesungen!" und niemand wird es uns verübeln, oder gar versagen wollen. —

Rauchen in der Nähe von Schulhäusern und Tabakkauen in denselben, diese beiden allerdings nicht eben schönen Gewohnheiten, sollen die damit Behafteten laut letztem Befehl des Erziehungsrates bei Strafe der Entlassung aus dem hiesigen Schulverbande ablegen. Das wird doch wohl nicht gar zu schwer für die Betreffenden sein, massen es ja sonstige stille Orte genug giebt, wo man in aller Ruhe seine Havanna (unter solchen thut's ja kein Schulmeister!) geniessen kann. Es handelt sich bei dieser Massregel denn auch weniger um dem Tabaksgenusse fröhnende Lehrer, als um die Zigaretten rauchenden Schulbuben, denen, wie angenommen wird, ein selbstrauchender Lehrer das Lasterhafte und Schädliche ihres Thuns nicht nachdrücklich genug vor die Augen halten könnte. Hoffentlich hilft's. —

Auf dass es auch anderweitig an Aufregung nicht mangele, haben *die hiesigen Turnvereine* neuerdings eine lebhafte Agitation, wie behauptet wird, nur im Interesse des Turnunterrichts in den Schulen in Szene gesetzt. Der Schulsuperintendent weigert sich entschieden, eine durch den Austritt des Turnlehrers Poos entstandene Vakanz zu füllen, und hält mit seiner Absicht, überhaupt keine neuen Speziallehrer -- Turn-, Zeichen-, Schreib- und Gesanglehrer — mehr anzustellen, keineswegs hinter dem Berge. Er ist der Ansicht, jeder Lehrer sollte imstande sein, unter der Leitung von Assisstent- und Spezial-Superintendenten in den genannten Fächern Unterricht zu erteilen, und er wird in dieser Meinung durch einflussreiche Mitglieder des Erziehungsrates unterstützt. Andere wieder stehen fürs erste noch fest zu den Turnern und treten überhaupt für die Beibehaltung der Speziallehrer im allgemeinen ein. Wer im Rechte ist, müssen Zeit und Praxis entscheiden.

quidam.

Cleveland.

Pädagogische Gesellschaft. In der Januarversammlung der Pädagogischen Gesellschaft wurden sämtliche Beamten des vorigen Jahres wiedererwählt. Herr Adolph Kromer, Präsident; Frl. Marie Walz, Sekretärin und Schatzmeisterin. Herr Woldmann wurde als Komitee ernannt, um Propaganda für den Besuch des Lehrertages in Detroit zu machen. Die Pädagogischen Monatshefte wurden den Lehrern warm empfohlen; ebenso wurden die Lehrer ermächtigt, den Schülern das Abonnement auf „Jung Amerika" zu empfehlen. Supervisor H. Woldmann hielt einen kurzen Vortrag über das Thema „Irrtümer der Lehrer". Besonders hob er hervor, dass viele Lehrer geneigt sind, die äusseren Formen einer Methode nachzuahmen, während der Zweck der Methode vollständig ausser Acht gelassen wird. Er illustrierte dies mit einigen Anekdoten. Einen weiteren Irrtum bekämpfte er, welcher oft gemacht wird, indem der Lehrer die fehlerhafte Antwort des Schülers wiederholt und sie so dem Ohre der Schüler noch deutlicher einprägt, als es ohnehin geschehen würde. Schliesslich wies er noch darauf hin, dass es doch ein unbilliges Verlangen sei, wenn man einen zehnjährigen Schüler auffordert, ein ihm unbekanntes Lesestück vor der Klasse laut vorzulesen. Würde man an einen Lehrer oder eine Lehrerin das Verlangen stellen, unvorbereitet ein Gedicht oder eine Abhandlung vor einer Lehrerversammlung vorzulesen, so würden die Lehrer sich weigern, dies zu thun, und doch verlangen sie Ähnliches von ihren Schülern.

H. W.

Milwaukee.

Die Januarversammlung des Vereins deutscher Lehrer wurde am 13. ds. Monats abgehalten. Eröffnet wurde die Versammlung durch eine Vorlesung von Frl. E. Bauer über „Die Sprache". Der Verfasser des Artikels wies darin auf den grossen Wert und die Wichtigkeit der menschlichen Sprache hin, wie dieselbe erst recht eigentlich den Menschen zum Menschen mache, da er in seiner Sprache seinen Gedanken Ausdruck verleihe. Sodann betonte er, wie die Lehrer vor allen Dingen in der Schule die Sprache fleissig pflegen und dadurch die Schüler befähigen sollten, sich mündlich und schriftlich korrekt in ihrer Sprache ausdrücken zu können. Erreiche er dieses Ziel, so habe er einen grossen und wichtigen Teil seiner Aufgabe erfüllt. Der Ausschuss für Aufstellung der Tagesordnung hatte als Thema die Vorbereitung und Vorführung eines Lesestücks beschreibenden Inhalts für die Unterstufe (1. — 3. Grad) festgestellt, und zwar erstens für Schulen mit überwiegend angloamerikanischen Schülern, und sodann für solche mit deutschamerikanischen Schülern. Für die ersteren Schulen referierten die Frl. E. Rieger und J. Stern. Frl. Rieger hatte das Lesestück „Der Esstisch" für den ersten Grad ausgewählt. Sie führte zuerst aus, welche Vorbereitung sie mit der Klasse

vornehme, um das Lesestück den Kindern verständlich zu machen. Sie spräche vom Tisch im allgemeinen, zeigte, wozu die Tische dienten und liesse sich dann verschiedene Arten von Tischen nennen, als Schreibtisch, Lesetisch, Küchentisch etc. Dann beschreibe sie den Esstisch, zeigte seinen Zweck oder Bestimmung, wie er hergerichtet sei etc. Dann nehme sie die schwierigen Wörter des Stückes durch, die vorher an die Tafel geschrieben seien, lasse sie lesen und erkläre sie. Nachdem sie das Lesestück deutlich und langsam vorgelesen habe, lasse sie dasselbe satzweise von den Kindern wieder lesen. Durch Fragen suche sie sich von dem Verständnis der Kinder zu überzeugen. Frl. Stern hatte für den 2. Grad das Lesestück „Der Schnee" gewählt, und ihre Ausführungen waren im allgemeinen dieselben wie vorhin. Beide Lehrerinnen legten viel Gewicht auf die sprachliche Durcharbeitung des Lesestücks, was bei den angloamerikanischen Schülern um so notwendiger sei, da denselben so viele Wörter und Ausdrücke fremd und ganz unbekannt seien. Man dürfe bei ihnen fast nichts als bekannt voraussetzen. Für die Schulen mit deutschamerikanischen Schülern referierte Herr Jul. Rathmann über das Lesestück für den 3. Grad, „Der Biber". Er zeigte in Umrissen die ganze Arbeit, welche auf dieser Stufe mit einem Lesestücke vorgenommen werden sollte, wenn dasselbe methodisch richtig und zugleich fruchtbringend für die Klasse verwertet wird; nämlich die Vorbereitung, Darbietung, Vertiefung und Anwendung oder Vergleichung. Bei der Vorbereitung leiste ein grösseres Bild, wie das im Lesebuch, wertvolle Dienste, um den Biber den Kindern anschaulich vorzuführen, und zwar am besten bei seiner Arbeit als Maurer und Baumeister. Dabei werde dann in die Beschreibung das Lesestück und zugleich die schwierigsten Wörter und Ausdrücke mit hinein gezogen und erklärt. Diese Wörter seien schon vorher an die Wandtafel geschrieben. Bei der Vorführung des Lesestückes werde dasselbe erst vom Lehrer lautrichtig und mit guter Betonung vorgelesen. Dann werde von der ganzen Klasse dasselbe elementiert oder silbenweise im Chor und zwar nach dem Takte des Lehrers langsam gelesen. Darauf einzeln oder auch von der ganzen Klasse einzelne lange Wörter wieder gelesen, bis sie fliessend gelesen werden könnten. Natürlich erfolgen dabei auch Wort- und Sacherklärung. Wenn die Lesefertigkeit und das Verständnis ziemlich gut erreicht sei, bereite er die Schreibung der Wörter vor, welches bei einer grossen Klasse schon von einer Abteilung während des Lesens geschehen könne. Um sich zu vergewissern, ob die Schüler das Wortbild richtig aufgefasst hätten, lasse er einzelne Wörter aus dem Gedächtnis buchstabieren und dann schreiben. Durch Abfragen endlich werde dann die mündliche und schriftliche Wiedergabe des Lesestückes vorbereitet. — Die Ausführungen zeigten den erfahrenen Lehrer und tüchtigen Methodiker.

Der Schulrat hat in seiner letzten Sitzung eine Sache zum Abschluss gebracht, die längere Debatten verursachte, weil über den Gegenstand verschiedene Ansichten herrschten. Es handelte sich nämlich um eine sogenannte Zensur, Abschätzung oder Fähigkeitsnachweis der Lehrer und Prinzipale, — official record of standing of teachers and principals — welche durch die Prinzipale und den Superintendenten angefertigt und als Basis der Wertschätzung bei Anstellungen, Wiederanstellungen und Beförderungen dienen sollten. Einige Schulräte schienen der Ansicht zu sein, dass sich vielleicht die Lehrer durch diese Massregel beengt oder bedrückt fühlen würden. Ich glaube, dies ist nicht der Fall. Es ist ja auch nicht etwas Neues, sondern wir haben es schon Jahre lang gehabt. Sodann ist die Sache auch nach meiner Ansicht ganz natürlich und andrerseits zugleich notwendig. Jeder Arbeitsgeber und Geschäftsmann bildet sich über seine Arbeiter und Angestellten ein gewisses Urteil, was und wieviel sie ihm wohl wert sind. Warum sollten wir Lehrer darin eine Ausnahme machen? Warum sollen wir uns nicht auf die pädagogische Wage stellen lassen, um unser pädagogisches Gewicht ermitteln zu lassen? Oder wie der Kaiser zum Abt sagt, abschätzen zu lassen, „wie viel jeder (und jede) wohl wert bis zum Heller mag sein". Es wird ja wohl keiner unter uns sein, der „keinen Heller wert" ist; oder von dem das ominöse „tekel" gilt, d. h. „du bist gewogen und zu leicht erfunden worden". Wir zensieren ja auch unsere Schüler; und, ach, wie genau verstehen manche von uns diese Kunst! Ja es haben manche es hierin zu einer ganz erstaunlichen Virtuosität gebracht! Sie sind im stande, nicht bloss nach ganzen, sondern sogar nach halben Punkten abzuschätzen. Hatte doch vor mehreren Jahren eine Lehrerin an einer hiesigen Hochschule den Fleiss und die Fähigkeiten eines Schülers *ganz genau* auf 69½ abzuschätzen verstanden, und sie weigerte sich ganz entschieden, auf das Ersuchen des Prinzipals, den fehlenden halben Punkt dem Schüler gut zu schreiben,

damit er passieren oder in eine höhere Klasse versetzt werden könne. Ist solche Abschätzungsfähigkeit nicht erstaunlich? Oder besser, ist sie nicht kolossal lächerlich? Richtet nicht (leichtsinnig), dass ihr nicht gerichtet werdet! Mit dem Mass, damit ihr messet, wird man euch wieder messen! Lasset uns vor allen Dingen *gerecht* sein gegen unsere Schüler. Ich hasse das ganze Zahlensystem beim Markieren. Warum nicht lieber die Rangstufen in Worten oder Nummern ausdrücken. Da hat unser Schulrat (wohl auf Vorschlag des Sup.) kurz und vernünftig angeordnet, die Abschätzung der Lehrer in vier Rubriken vorzunehmen, nämlich: 1. ausgezeichnet, 2. gut, 3. mittelmässig, 4. ungenügend. Nun sehe jeder, „wie er's treibe, und wo er bleibe", d. h. in welcher Rangstufe er hinein klassifiziert wird. Jeder wird nach seinen Leistungen beurteilt werden, denn „die Werke zeigen an, was jeder leisten kann". Die Erfolge in der Klasse sind der Massstab, an dem wir gemessen werden, dann natürlich auch die Lehrfähigkeit, das pädagogische Geschick, und vor allem auch wohl das disziplinarische Geschick; denn davon hängt doch wohl zum grossen Teil der Erfolg des Lehrers in der Klasse ab, ob er die Schüler zur Aufmerksamkeit und zur regelmässigen Arbeit anzuhalten im stande ist. Wir Lehrer hegen die Hoffnung und sind gewiss, dass unsere Vorgesetzten uns gerecht beurteilen und zensieren werden; das ist, was wir verlangen können. Diese "records" werden in der Office des Superintendenten aufbewahrt und können nur von den betreffenden Personen selbst, sodann von den Vorgesetzten nachgesehen werden. Es sind also keine geheimen „Conduiten-Listen", wie sie in Deutschland in den sechziger Jahren über Beamten und Lehrer geführt wurden, und die grosse Unzufriedenheit hervorriefen, weil den betreffenden Personen nicht erlaubt war, Einsicht in dieselben zu nehmen.

A. W.

New York.

Durch ein Missverständnis unterblieb die herkömmliche Einladung zur diesmaligen Monatsversammlung des deutschen Lehrervereins von New York und Umgegend. Daher fanden sich auch nur wenige — um genau zu sein, nur drei — Mitglieder im Vereinslokal ein. Doch da aller guten Dinge drei sind und da nach dem alten lateinischen Sprichwort „tres faciunt collegium" drei eine juristische Person bilden und einen Verein repräsentieren, so wurde nach längerem behaglichem Zuwarten der Antrag gestellt und unterstützt, sich bis zum ersten Samstag des Februars zu vertagen. Beschlossen wurde ferner, dass man in Anbetracht der bedeutsamen Anregungen, die in dem kleinen Kreise gemacht und die zum Wachsen und Gedeihen des Vereins ausschlagen dürften, von einer kriminellen Verfolgung des korrespondierenden Sekretärs absehen und über seine Schuld, ob Absicht oder nur Vergesslichkeit, den Mantel christlicher Liebe breiten wolle.

Noch glaube ich Ihren Lesern nicht vorenthalten zu sollen, obgleich es eigentlich nicht in den Rahmen meiner Berichterstattung gehört, dass uns gestern Vormittag Prof. M. D. Learned von der Universität von Pennsylvanien einen hochinteressanten Vortrag hielt. Er sprach vor dem „Verein der New Yorker Hochschullehrer des Deutschen" über das Thema: „Wann soll der Unterricht einer fremden Sprache beginnen?" (Lesart des Präsidenten des Vereins, Dr. F. Monteser) oder vielmehr: „Wann soll der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen beginnen?" (Titel, den Prof. Learned wählte). Da der Vortrag auf Wunsch des Vereins in den Pädagog. Monatsheften zum Abdruck kommen wird, so brauche ich keinen Auszug daraus zu geben. Nur so viel sei hier angeführt, dass wir unter dem Eindruck der vorgebrachten Gründe fühlten, dass wir am Vorabend eines bedeutsamen Wendepunktes stehen, und dass dieser Vortrag ein Ereignis von nicht absehbarer Tragweite für das Deutschtum und die Kulturmission des Deutschen bilde. — Die dem Vortrag folgende Debatte, die über 1½ Stunde währte, zeigte denn auch, wie "the learned Professor Learned" die Anwesenden zu elektrisieren vermochte. Länger wie je sprachen die Herren und immer noch wollten andere das Wort haben. Die folgenden sind die wenigen, die so glücklich waren, von dem Präsidenten anerkannt zu werden: Prof. Louth von der Universität of the City of N. Y., Dr. L. Bernstein, Dr. C. F. Kayser, Dr. B. Weineck, S. Kauffmann, Karl Herzog, Heinrich Lick, Albert J. W. Kern. Da unterdessen der Zeiger der Uhr auf *eins* vorrückte, betonte der letzgenannte, dass die Zeit bereits zu sehr vorgeschritten sei, um längere Reden zu halten. Er werde darum die Sache kurz machen, und, um zu greifbaren praktischen Resultaten zu kommen, wünsche er vom Sprechen zum Handeln überzugehen; er stelle daher den Antrag, die Ausführungen des Hrn. Prof. Learned als Ausdruck unserer Gesinnung der zuständigen lokalen Schulbehörde zur Kenntnisnahme und Berücksichtigung

zu unterbreiten, ein Antrag, der mit einem Amendement des Dr. C. F. Kayser, mit allen Stimmen angenommen wurde. Wird man an massgebender Stelle den Schall des Kommenden vernehmen oder wird man weiterhin versuchen, sich dem Werdenden entgegenzustemmen?

A. K.

Philadelphia.

Das neue Schulzwanggesetz ist zum grössten Leidwesen der Schulschwänzer in Thätigkeit getreten. Die Zahl der Spezialpolizisten beträgt fünfzehn, soll jedoch in nächster Zeit auf dreissig erhöht werden, vorausgesetzt, dass die Stadtväter die dazu erforderliche Summe bewilligen. Es ist die Pflicht der Spezialpolizisten, sämtliche Kinder im Alter von 8 bis 16 Jahren, die ohne triftige Gründe die Schulen verlassen und Arbeit in Fabriken und anderswo angenommen, sowie solche Kinder, die die Schule schwänzen, ausfindig zu machen und sie der Unterrichtsbehörde zur Anzeige zu bringen. Auch sind die Spezialpolizisten angehalten, die Eltern der Kinder, die die Schule häufig versäumen, schwänzen oder nie besucht haben, aufzusuchen und sie mit dem Schulzwanggesetz bekannt zu machen.

In Fällen, wo die Spezialpolizisten im Zweifel sind, ob die Kinder infolge körperlicher Gebrechen oder durch Geistesschwäche am Schulbesuch verhindert sind, ist es die Pflicht der Hüter des Schulzwanggesetzes, ein ärztliches Zeugnis zu verlangen. Die Fabriken sind ebenfalls von diesen Spezialpolizisten zu besuchen und die Entlassung sämtlicher Kinder unter 13 Jahren, sowie Kinder im Alter von 13 bis 16 Jahren, die nicht im stande sind, Englisch fliessend zu lesen und gut zu schreiben, durchzusetzen.

Die Hüter des Schulzwanggesetzes sind vom Departement der öffentlichen Sicherheit als Spezialpolizisten vereidigt worden und haben das Recht, jede Person, die dem Gesetz zuwider handelt, zu verhaften, doch werden sie bei der Ausübung ihrer Pflicht von ihrer Machtbefugnis nur in den allerdringendsten Fällen Gebrauch machen, da sonst die Bewohnerschaft sehr leicht gegen das Schulzwanggesetz eingenommen werden könnte.

Die Zahl der Verhaftungen im vorigen Jahre belief sich auf 21, und in jedem Falle wurden die Verhafteten zu Geldstrafen verurteilt. Natürlich konnten in einigen Fällen die Verurteilten zur Zahlung der Strafe nicht angehalten und auch nicht eingesperrt werden, da das frühere Gesetz keine derartige Bestimmung enthielt. Unter dem neuen, verschärften Gesetz wird jedoch kein Übertreter unbestraft davon kommen.

Eltern, Fabrikbesitzer und andere Personen, die dem Schulgesetz zuwider handeln, können in Ermangelung der Geldsummen für jedes Vergehen mit zwei Tagen Gefängnis bestraft werden. Eine strikte Durchführung des Schulzwanggesetzes ist indessen nur möglich, wenn die Zahl der Spezialpolizisten ganz wesentlich vergrössert wird. Man befürwortet auch für chronische Schulschwänzer und unverbesserliche Kinder die Errichtung besonderer Schulen.

B.

IV. Umschau.

Amerika.

Milwaukee. Bildnis Peter Engelmanns von Karl Marr. Unter den Auspizien der Engelmann-Alumnen fand am 24. Januar, als dem Geburtstage Peter Engelmanns, des Gründers der Deutsch-Englischen Akademie, in den Räumen dieser Anstalt eine Festlichkeit statt, welche frühere Schüler und Freunde der Schule vereinigte. Es galt den Geburtstag Peter Engelmanns zu feiern, der vor nunmehr 51 Jahren durch die Gründung der Deutsch-Englischen Akademie das Volkserziehungswesen Milwaukees zunächst, dann aber auch das des ganzen Staates in rationelle Bahnen gelenkt hatte. Wie bedeutend er als Lehrer gewesen sein muss, davon zeugt die Liebe und Verehrung, welche seine früheren Schüler heute noch für den längst Dahingeschiedenen im Herzen tragen. Unter denselben finden wir manche Namen, die gegenwärtig zu den einflussreichsten und geachtetsten Milwaukees gehören; jedoch der bedeutendste und genialste seiner Schüler ist der berühmte Künstler Professor Karl Marr in München. In Milwaukee geboren, absolvierte er als Schüler Engelmanns die Deutsch-Englische Akademie und erhielt in derselben seinen ersten Zeichenunterricht, heute hat er seinen Weltruhm durch seine Kunstwerke — wir erinnern nur an sein Gemälde „die Flagellanten", welches in der Chicagoer Weltausstellung allgemeine Bewunderung hervor-

rief — begründet. In seiner Grösse vergass er seine „alma mater" und seinen Lehrer nicht. Als die Anstalt im Mai vorigen Jahres ihr 50jähriges Jubiläum feierte, versprach auch er, seine Anhänglichkeit an den Tag zu legen, und er hätte dies nicht in pietätvollerer Weise thun können, als dadurch, dass er der Schule ein Bild seines Lehrers, von seiner Hand gemalt, übersandte. Am oben genannten Tage wurde das Bild enthüllt und der Schule übergeben. Dasselbe ist ein Kunstwerk allerersten Ranges, in welches der Künstler sein bestes Können eingesetzt hat. Es stellt Peter Engelmann dozierend in der ihm eigentümlichen Haltung, so wie sie sich dem Künstler in seiner Kindheit eingeprägt hatte, dar, während zwei anmutige Kindergestalten zu beiden Seiten des Porträts, das von einem Lorbeerkranz umgeben ist, den Worten des Lehrers zu lauschen scheinen. Die Portraitähnlichkeit ist nach den Aussagen aller, die Engelmann gekannt haben, eine erstaunliche; als Kunstwerk aber wird das stimmungsvolle Gemälde dauernd den wertvollsten Schmuck des Anstaltgebäudes bilden. Karl Marr hat sich selbst, seinen Lehrer und die Schule durch sein Werk geehrt!

F. L. Soldan, Superintendent des öffentlichen Schulwesens zu St. Louis, äusserte sich kürzlich zu gunsten einer jetzt als altmodisch angesehenen Schuldisziplin. Die Launen der Eltern sollen keinen Einfluss im Schulzimmer haben. Eine gute Tracht Schläge ist of das beste Mittel für Widerspenstigkeit. Es giebt Zeiten, in welchen Moralpredigten ihren Zweck verfehlen und die Rute mächtiger ist als die Zunge. Schüler sollten nie aus der Schule gewiesen werden. Auch das störrigste Kind hat ein Recht auf Erziehung, und der Lehrer hat kein Recht, einer Arbeit, welche ihm obliegt, auszuweichen.

Chicago. Ein vielfacher Millionär in Frankreich, Robert Lebaudy, hat Präsident Harper die Summe von $1,000,000 zur Gründung einer französischen Abteilung der Gewerbeschule an der Universität zu Chicago zur Verfügung gestellt. Dadurch soll in jedem Jahre 200 französischen Studenten die Gelegenheit geboten werden, nach Absolvierung ihrer Studien in Frankreich dieselben hier zu vervollständigen.

Cincinnati. Der deutsche Unterricht in den öffentlichen Schulen von Ohio ist bekanntlich durch ein Staatsgesetz geschützt, welches bestimmt, dass die deutsche Sprache gelehrt werden muss, wenn es verlangt wird von fünfundsiebzig Steuerzahlern, welche vierzig Schüler vertreten, die sowohl Deutsch wie Englisch zu lernen wünschen. Dr. R. G. Boone, der Superintendent der öffentlichen Schulen von Cincinnati, betont nun in seinem soeben veröffentlichten Jahresbericht, dass dort der deutsche Unterricht mit ausserordentlich erfreulichem Erfolge gehandhabt wird. Er wurde bereits im Jahre 1840 in Cincinnati eingeführt. Damals umfasste das deutsche Departement fünf Lehrer und zweihundert Schüler. Heute zählt es hundertundneunundneunzig Lehrer, und Deutsch wird in allen Klassen der Elementar- und Mittelschulen, sowie in den oberen Klassen der Hochschulen gelehrt. Superintendent hebt besonders hervor, dass die Erfahrung beweise, wie weise es sei, mit dem deutschen Unterricht bereits beim Eintritt des Kindes in die Schule zu beginnen und wie wichtig, dass diesem Unterrichtszweige von Anfang an die Zeit reichlich zugemessen werde. Dr. Boone war von jeher ein warmer Freund des deutschen Unterrichtes, und auch jetzt tritt er wieder vom allgemeinen Nützlichkeitsstandpunkt aufs energischste ein für den Wert, ja für die absolute Unentbehrlichkeit des zweisprachigen Unterrichtes.

New York. Reform des Lehrplanes. Ein gemeinsames Komitee der beiden Vereinigungen, "the Male Principals' Association" und "the New York City Teachers' Association", war damit beauftragt worden, Empfehlungen bezüglich eines neu aufzustellenden Lehrplanes für die Schulen New Yorks zu machen. Nach eingehenden Rundfragen hat das Komitee nunmehr einen Bericht unterbreitet, in welchem es zunächst die Beibehaltung des bestehenden Lehrplanes als Ganzes befürwortet, den Stoff jedoch in einzelnen Fächern: Handarbeit, Naturwissenschaften, Geschichte, Geographie und Rechnen beschnitten wissen will. Bezüglich des Unterrichts in den fremden Sprachen, Deutsch und Französisch, lautet der Bericht, den wir dem „School Journal" entnehmen, folgendermassen: "Your committee has discovered a very strong sentiment, among the teaching body, against the compulsory teaching of foreign languages in the elementary schools. One principal writes that eighty-seven per cent. of his register is made up of foreigners comprising twenty-five nationalities. Under such conditions all the usual theoretic arguments in favor of foreign languages — the validity of which we admit — lose their force. To these children English is itself a foreign language; and to require them to master German or French along with English leads to a

confusion of tongues and consumes time that had better be devoted to English. In neighborhoods where the study of a foreign language is an aid to the study of English, or where the parents of children desire such study, it should be pursued. The time devoted to the subject should be divided into not less than three recitation periods a week."

Professor Nicholas Murray Butler, welcher nach der Amtsniederlegung Seth Low's die Geschäfte des Präsidenten der Columbia-Universität zu New York geführt hatte, ist nunmehr durch einstimmigen Beschluss der Curatoren zum Präsidenten dieses Institutes ernannt worden. Seine Verbindung mit der Universität zuerst als Schüler dann als Lehrer besteht seit dem Jahre 1878, mit Ausnahme einiger Studienjahre in Paris und Berlin; seit 1890 hatte er den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik inne.

Neben dieser seiner Lehrthätigkeit entwickelte er eine rege Thätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung als Professor an dem New Yorker Institut zur Ausbildung von Lehrern, als Präsident des Staatsschulrates von New Jersey und als Spezialvertreter desselben Staates auf der Weltausstellung zu Paris. Durch seine zahlreichen litterarischen Arbeiten, besonders als Redakteur der „Educational Review" und der „Great Educator" Serie hat er viel zur Verbreitung vernünftiger pädagogischer Ideen beigetragen und ist dadurch dem gesamten Schulwesen unseres Landes dienstbar gewesen. Dass er Gelehrter nicht nur, sondern auch Schulmann von Bedeutung ist, verspricht der Columbia-Universität unter seiner Führung eine glänzende Zukunft.

Ein gemeinsames Alphabet für alle Sprachen. Kürzlich wurde in dem Kongress zu Washington vom Kongressmitgliede Francis W. Cushman ein Gesetzentwurf eingereicht, durch welchen der Präsident angewiesen werden soll, eine internationale Konferenz von hervorragenden Gelehrten für den 1. Jan. 1903 einzuberufen, um ein für alle Sprachen giltiges Druckalphabet zu beraten. Gegenwärtig seien von einander so verschiedene Alphabete im Gebrauch, dass es unmöglich ist, das Alphabet der einen Sprache in der andern zu verwerten, da jede Sprache für die ihr eigentümlichen Laute besondere Zeichen hat. Der Antragsteller erwartet von der Aufstellung eines gemeinsamen Alphabets die Vorteile, dass 1. ein solches Alphabet im internationalen Verkehr gebraucht werden könnte und den Handel mit dem Auslande fördern würde. Es würde 2. die Erlernung der fremden Sprachen, andrerseits 3. auch die Erlernung der englischen Sprache für die Fremdgebornen unseres Landes erleichtern, sowie auch dazu im Auslande ermutigen; es würde 4. eine gleichmässige Aussprache der geographischen Namen herbeiführen und 5. zu einer mehr phonologischen Orthographie im Englischen beitragen, was 6. wiederum dazu führen könnte, eine allgemeine Orthographiereform zu erstreben, so dass die gleiche Orthographie für alle Sprachen in Gebrauch treten könnte.

Eingesandte Bücher.

Das jüngste Deutschland. Zwei Jahrzehnte miterlebter Litteraturgeschichte. Dargestellt von *Adalbert von Hanstein*, Dr. phil. Privatdozent an der Kgl. Technischen Hochschule zu Hannover. Zweiter unveränderter Abdruck. Leipzig, R. Voigtländers Verlag, 1901. Preis geh. M. 6.50, geb. 8 M.

Minna von Barnhelm (*Lessing*). With Introduction and Notes by *Sylvester Primer, Ph. D.*, Professor of Teutonic Languages in the University of Texas. Boston, D. C. Heath & Co., 1902. Price 75 cts.

Zriny (*Körner*). With Introduction and Notes by *Franklin J. Holtzwarth, Ph. D.* Boston, D. C. Heath & Co., 1902. Price 35 cts.

Niels mit der offenen Hand (*Heyse*). Edited with Notes, Vocabulary and Paraphrases for Translation into German by *Edward S. Joynes*, Professor of Modern Languages in South Carolina College. Boston, D. C. Heath & Co., 1902. Price 30 cts.

Herbarium and Plant Description, with Directions for Collecting, Pressing, and Mounting Specimens, by *W. H. D. Meier*, Superintendent Griggsville Public Schools, Griggsville, Ill. Boston, Ginn & Co. Price 70 cts.

Die eingegangenen Bücherbesprechungen mussten wegen Raummangels für das Märzheft zurückgelegt werden. D. R.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **März 1902.** **Heft 4**

Col. Francis Wayland Parker. †. Kurz vor Schluss der Redaktion erreicht uns die Nachricht von dem Tode Col. Parkers. Um seine durch Arbeit und Schmerz über den Verlust seiner Gattin zerrüttete Gesundheit wiederherzustellen, hatte er sich nach Pass Christian, im Staate Mississippi, begeben; dort ereilte ihn der Tod am 2. d. M. Mit wenigen Worten berichten die Tageszeitungen, wenn sie es überhaupt thun, das Hinscheiden des Mannes; und doch ist er einer der Besten unserer Nation gewesen, der sich und sein Alles in ihren Dienst gestellt und ihre Wohlfahrt gefördert hat, mehr als Generale, Staatsmänner und die Grossen der Industrie.

Es würde unmöglich sein, die Wirksamkeit des Verstorbenen als Erzieher und Lehrer mit kurzen Worten zu schildern.*) Wohin wir unsere Blicke heutzutage auch in unsern Schulen lenken mögen, überall werden wir Spuren seines Einflusses finden, den er durch Wort, Schrift und Beispiel auf alle die, die es ernst mit der Erziehungsarbeit meinen, ausübte. Ein Anhänger Herbarts und Schüler Prof. Reins in Jena, wandte er sich mit aller Macht gegen den alles beherrschenden didaktischen Materialismus und Mechanismus und verlangte eine Berücksichtigung der Individualität des Schülers. Was Horace Mann für die Organisation unseres Schulwesens gewesen ist, das war Col. Parker für eine im Sinne wahrer Humanität erfolgreiche Arbeit im Schulzimmer.

Freilich wird es noch lange Zeit währen, bis die Reformen durchgeführt sein werden, die ihm im Geiste vorschwebten und die er in seinem Institut durchzuführen versuchte; aber der Same, den er ausgestreut hat, wird über kurz oder lang doch seine Früchte zeitigen. **M. G.**

*) Ein diesbezüglicher Artikel ist uns für das nächste Heft in Aussicht gestellt. D. R.

Das Gleichgewicht in der Erziehung.*

Von *Benj. Wittich*, Public Schools, Cincinnati, O.

Zur Erläuterung meiner Worte möchte ich denselben vorausschicken, dass ich nicht den Standpunkt des Klassenpädagogen, sondern den des Volkserziehers eingenommen habe; denn es treibt den Erzieher von der Klasse in das Haus, ins Leben, zu forschen nach den Tiefen der Seele, nach den Erscheinungen im Familien-, Volks- und Staatsleben, nach Ursache und Wirkung derselben. Man möchte den Finger anlegen an die grosse Pulsader des öffentlichen Lebens, um an seinem Schlag den Gesundheitszustand des Volkskörpers zu ermitteln. — Es ist der Standpunkt des Ethikers, den ich einzunehmen suchte.

* * *

Die Erziehung, die prinzipielle und systematische Anleitung Erwachsener zur *moralischen* und *sozialen* Selbständigkeit Minderjähriger, ist eine konstruktive Wissenschaft und eine Kunst. Ihre Stützen sind die Ethik (Sittenlehre), die Anthropologie, Psychologie, Geschichte und Religion. Sie ist eine Kunst, viel Takt und Erfahrung heischend vom Erzieher, dem sie den Erfolg oder Misserfolg ihres Wirkens verdankt. *Stoff* und *Form, Wissen* und *Zucht* im richtigen Verhältnis dem Zögling angedeihen zu lassen, ist ihre Aufgabe.

Wissen ist Macht, Können angewandte Macht.

Der Zweck der Erziehung ist, das Kind zum Menschen im vollsten Sinne des Wortes zu machen, also ein moralisch-geistig selbständiges Wesen, eine Persönlichkeit heranzubilden. — Ihr Ziel, *der Idealmensch,* ist und bleibt, wie alle unsere Ideale, unerreichbar, und dennoch streben wir alle nach *Idealen.*

Wer ohne dieselben dahinlebt, vegetiert wie ein Tier. Sie, die höchsten, sittlichen Güter heben uns über die Tierwelt empor und verleihen uns Menschenwürde, indem sie uns hinanführen, zur sittlichen Freiheit.

Erziehung, nach *Beneke* angewandte Psychologie, soll die im Unerzogenen schlummernden Kräfte und Anlagen entwickeln, kann aber nicht geben und fördern, was nicht in der Uranlage des Zöglings vorhanden ist. Mit seiner Mündigkeit tritt das Leben in all seinen Forderungen an ihn heran, und er muss seinen moralischen Wert und den seiner genossenen Erziehung bekunden.

Dressur hat das Tier, Erziehung der Mensch.

Das Tier hat Leib und Seele; es hat Empfindungen, Vorstellungen, Willensakte, auch soziale Affekte: Liebe, Hass, Neid, Furcht, Eifer-

*) Als Quellen meiner Arbeit nenne ich die Werke von Kirchner, Dr. Schurtz, Dittes, Josef Beck, Tobias Beck, Kellner, Beneke, Honecker und Dr. Karl Schmidt.

sucht, Stolz, Mitleid, Schlauheit, Tücke u. s. w.—Ihm fehlt aber, abgesehen von den grossen somatischen (körperlichen) Unterschieden, das, was den *homo sapiens,* den *mennisco* über die übrige Schöpfung *weit* hinaushebt: Bewusstsein, Vernunft, ästhetischer Sinn, Sprache, Wissenschaft, Kunst, Religion, Moral, Familie, Staat, endlich *die Persönlichkeit, das Ich,* der Hauch aus Gott! Dies trennt es ewig von der Krone der Schöpfung, dem Menschen. — *Seine* Erziehung muss sich gleichmässig nach allen Wesensteilen erbreiten und ausdehnen, wenn das Gleichgewicht in der Erziehung gewahrt bleiben soll. Ob wir nun diese Wesensteile als drei: Geist, Seele und Leib, nach der biblisch-theologischen Auffassung annehmen, oder ob wir nur zwei: Leib und Seele, zugeben wollen, bleibt sich im Grunde gleich und hat in der praktischen Erziehung wenig Bedeutung.

Dem Materialisten ist das Leben und auch die Seelenthätigkeit das Produkt der Stoffkombination, der Effekt vieler Stoffe, das Resultat einer eigentümlichen Zusammensetzung der Materie, der zur Einheit verwachsene Komplex vieler Kräfte.

Dem Psychologen ist die Seele, nach Kirchner, eine göttliche Substanz, welche sich nach Durchschreitung der niedern Stufen ihrer Selbstdarstellung in der anorganischen und organischen Welt *als Mensch* individualisiert.

Die menschliche Seele ist das Bewusstsein des Menschenleibes.

Ihre Funktionen sind, neben der *Lebenskraft* und *Subjektivität, die Persönlichkeit* d. h. *Selbstbewusstsein* und *Selbstbestimmung.*

Nach biblisch-theologischer Auffassung besteht der Mensch aus Geist, Seele und Leib. Der Geist aus Gottes Geist, ein Hauch aus seinem Munde, die Seele in ihrer Mittelstellung belebt nach aussen den Leib und hat als Vermittler und Träger das Gehirn, das Nervensystem, die Sinne, nach innen reift sie in der Vernunft und im Selbstbewusstsein aus zum Geiste, zur geistig-sittlichen Persönlichkeit.

Ewig ist Stoff, Kraft, Raum und Zeit, die vier Urrätsel des Alls, so muss auch der Mensch, der zur Persönlichkeit ausgebildete Teil der Materie ewig sein. Ist nun die Seele des Menschen, als Lebensprinzip ein integrierender Teil desselben, so muss auch sie ewig sein, sie die Ur- und Triebkraft des bewussten Ichs.

Das Wort Geist (die Summe unserer intellektuellen Kräfte) ist in Theologie, Psychologie und Pädagogik, in Sprache und Litteratur zum feststehenden Begriff geworden und unlösbar mit ihnen verbunden.

Ja selbst *Dr. Brehm* spricht vom *Geiste der Tiere,* mithin werden wir wohl nicht so geistlos sein wollen, unsern eigenen Geist zu leugnen.

Diese Wesensdreiheit des Menschen findet im Leibe den Grundton, in der Seele die Terz und im Geiste seine den Dreiklang schliessende Quinte, und, wenn durch Religion, Ethik, Wissen und Kunst dieser Wun-

derakkord in Schwingung versetzt wird, so ergiebt sich im Vereine Gleichgesinnter die schönste Harmonie zum Lobe des Schöpfers und zum Segen der Menschheit.

Auch in der Familie zeigt sich diese Dreiteilung. Im Manne herrscht, oder *soll* das Geistige, die Vernunft vorherrschen, im Weibe (ich denke aber nicht an das *"new woman"*!) ist das Seelenleben, das Gemüt, überwiegend, während im Kinde, der Ergänzung beider, das Leibliche vorwaltet.

* * *

Die Erziehung hat nun die Aufgabe, dieses lebende Rätsel zu erziehen, zu entwickeln, zu gestalten.

Wo aber keine, jeden dieser Wesensteile berücksichtigende, ihnen entsprechende, gleichmässige Entwickelung stattfindet, da, wo der eine Teil, oder zwei derselben auf Kosten des oder der anderen *einseitig* entwickelt wird, erscheint als Folge eine Gleichgewichtsstörung, und notgedrungen muss die Einheit, das Ganze leiden. Diese Gleichgewichtsstörung zeigt sich nicht allein in den einzelnen Individuen, sondern in ganzen Völkern, Generationen und Zeiten.

Um Ihnen dies sofort klar zu machen, stellen Sie sich drei Menschen als Typen einseitiger Erziehung der Wesensteile des Menschen vor: *den irischen Klopffechter, einen Mönch* und *einen modernen Gelehrten.* Der erste ist das Bild strotzender Kraft und Gesundheit; die Körperentwickelung ist *einseitig* auf die Spitze getrieben. Seine Physiognomie streift ans Tierische; der Körper mit seinem hochentwickelten Muskelspiel erinnert an die brutale Stärke des Stieres. Sein Dichten und Trachten ist lediglich auf Entwickelung der Körperkräfte und deren Erhaltung gerichtet. Hier hat der Leib das *Übergewicht,* Seele und Geist verkümmern. Eine auffallende Gleichgewichtsstörung!

Wo finden wir unter seinen Genossen Seelengrösse oder in seinen Reihen einen Geistesmenschen?!

Der zweite, ein Mönch, blass, hager, mit grossen, seelenvollen Augen, schweigsam, in sich gekehrt, entrückt dem Menschen- und Weltverkehr, seinen Leib kasteiend, in äusserster Askese lebend, weiht er sein Dasein seinem Gotte. Sein Denken ist auf abstrakte Dinge gerichtet, seine Seele gegeisselt von dem Widerstreit der Gefühle. Er zwingt seinen Leib und dessen berechtigte Triebe zur bedingungslosen Unterwerfung; so kämpft er Seelenkämpfe, von denen die lichtumflutete Aussenwelt in ihrem Schmetterlingsdasein keine Ahnung hat. Auch sein Geist dient der Seele in sklavischer Unterwerfung. Er lebt schon hienieden in einer andern Welt, entrückt den grossen Lebensaufgaben der Erdbewohner. Das Seelenleben hat in ihm eine Überentwickelung erfahren, der Leib in seinen Trieben wird ertötet, der Geist ist gefangen.

Wieder eine Gleichgewichtsstörung!

Der dritte ist ein Mann, dem man den Gelehrten sofort ansehen kann. Der grosse, wohlgeformte Kopf ist vergeistigt, das Antlitz, der Spiegel seines Geistes, leuchtet im Vollbesitz hochentwickelter Intelligenz. Aber die Züge sind schlaff, die Muskeln welk, der Körper, vornübergebeugt, hat seine Spannkraft verloren; er weicht dem Übergewicht der Intelligenz. Dem Gelehrten imponiert nur die Gewalt der nackten Thatsachen. Forschen, Denken, Konstruieren, Experimentieren, das ist sein Leben. Kalt, mit überlegener Verachtung blickt er auf die schönsten Seelenergüsse, die in die Fächer seiner *„facta"* nicht hineinpassen. Der Mann der exakten Wissenschaften hat seine Seelenwärme verloren. Das Gemüt findet keine Nahrung, die Ideale erblassen, der Körper wird vernachlässigt.

Hier liegt die Störung des Gleichgewichtes auf Seiten des Geistes.

* * *

Aber auch die Weltgeschichte zeigt, wenn auch nur in grossen Zügen und nicht so markant, weil in jahrhundertelanger Entwickelung verlaufend, diese Gleichgewichtsstörung in der Erziehung.

Im Altertum war naturgemäss Körperentwickelung vorherrschend. Das entspricht schon der Entwickelung der Menschen selbst. Zuvörderst waren die leiblichen Bedürfnisse zu befriedigen; Jagd, Krieg, Nomadenleben, Viehzucht, Ackerbau, Städtebau; die verschiedenen Stufen der Kultur, die die Völker des Altertums durchliefen, zeigen deutlich das Übergewicht körperlicher Erziehung. Abgesehen von den bevorzugten Kasten der alten Kulturvölker, der Chinesen, Inder, Chaldäer und Ägypter, war die Erziehung zu körperlicher, technischer und kriegerischer Tüchtigkeit bei der Mehrheit der Menschen die Hauptsache. An dieser Thatsache ändert auch nichts die Sonderstellung *der Hellenen,* der berufenen Propheten klassischer Schönheit, bei denen auch *zwei Drittel* der Einwohner Sklaven waren, also auch bei ihnen war nur eine bevorzugte Minderheit *freie Bürger.* Und wie das eiserne Kriegshandwerk bei den Römern die Körperentwickelung bevorzugte, davon legt jede Seite der Geschichte Roms Zeugnis ab. Auch ihre Schulen, wie die der Ägypter und Griechen hatten nicht den Einfluss auf die Bevölkerung, wie das sich immer höher entwickelnde Schulwesen der christlichen Kulturperiode. Das Volk, die Armen, die Sklaven, kurz die Mehrheit, war verachtet, vernachlässigt, um ihre Erziehung kümmerte man sich nur insofern, als sie den Bevorzugten, ihren Herren, pekuniären Nutzen brachte.

Mit dem Christentum entwickelten sich allmählich religiös-ethische Begriffe, das Seelenleben bekam Nahrung und Pflege. Die Erziehung ward in Priesterhand gelegt. Die allgemeine giltige Stellung des Menschen zum Menschen und zu seinem Gotte war geschaffen. Neue Ideale, neue ethische Werte traten in den Ideenkreis der Völker. Die Leere der religiösen Ideen wurde ausgefüllt. Das Christentum, als arisches

Reis auf semitischem Stamme, wie Dr. Schurtz so schön sagt, trat seinen Siegeszug an und entwickelte und brachte das Seelenleben zur vollsten Blüte.

Die Erziehung des Mittelalters war vorwiegend religiös-ethisch und war keineswegs eine Volkserziehung im heutigen Sinne. Bald entartete sie durch hierarchischen Despotismus zur Einseitigkeit, zur geistigen Knechtschaft und Gewissensquälerei; Aberglaube, Verfinsterung und Verdummung waren ihre Folgen.

Erst mit der Reformation brach für die Menschheit die Morgenröte humaner Erziehung an, einer *wirklichen Volkserziehung* mit einem sich in seiner Entwickelung und im Laufe der Jahrhunderte stets steigernden Schulwesen. Und von der Reformation an bis auf den heutigen Tag haben wir in der Erziehung der Menschheit das Übergewicht auf intellektueller Seite. Allgemeine Volkserziehung in den Kulturstaaten nach ethischen Begriffen. Dr. Karl Schmidt nennt es die Weltepoche humaner Erziehung.

Wie aber jedes Übergewicht das Gleichgewicht des Ganzen stört, so sehen wir dies auch in der heutigen Erziehung, die den Intellektualismus zum Extrem führt.

Die Entwickelungsphasen der Pädagogik sind Ihnen zu bekannt, als dass ich noch darauf hinzuweisen hätte. Mit der Einrichtung der Volksschulen begann die intellektuelle Erziehung des Volkes. Von der Theologie sich allmählich loslösend trat die Erziehungskunst bei der Philosophie in die Lehre, und heute, da wir im Bannkreise der Naturwissenschaften stehen, ist sie deren eifrigste Schülerin und Verbreiterin im Volke geworden.

Im Altertum war Körperentwickelung, wie bei unsern heutigen Naturvölkern, vorherrschend, im Mittelalter war durch die kirchliche Erziehung das Seelenleben überwiegend, und in der Neuzeit hat die intellektuelle Erziehung das Übergewicht, somit finden wir in jedem Zeitalter eine Störung des Gleichgewichts.

Summieren wir Obiges, so ergiebt sich folgendes Resultat:

Altertum: Grösstmöglichste Körperausbildung, Abhärtung, Spiel, Kampf, Jagd, Leibesübung aller Art.

Folgen: Mut, Kampfeslust, Todesverachtung, Männlichkeit.

Extreme: Grausamkeit gegen die Besiegten, Rohheit, Sittenverwilderung.

Mittelalter: Seelenpflege, religiös-ethische Ideale, neue, ethische Werte.

Folgen: Milderung der Sitten, Glauben, Zucht, Ritterlichkeit.

Extreme: Unterordnung der Geistesfreiheit, Gewissenszwang, Verdummung.

Neuzeit: Geisteskultus, Gewissens- und Glaubensfreiheit, Volkserziehung, Humanität, Wissenschaft.

Folgen: Aufklärung, gesteigerte Intelligenz des Volkslebens, geistige Freiheit.

Extreme: Überbürden des Kopfes mit Wissenskram, Halbwissen, Aufklärungsdünkel, Glaubenslosigkeit, Charakterschwäche, Nervenleiden.

* * *

(Fortsetzung folgt.)

The Teaching of Literature in the Secondary Schools.

Address delivered before the Association of New York High School Teachers of German.

By *Prof. Lawrence A. McLouth*, New York University.

An intelligent love of the beautiful is one of the sweetest and most lasting fruits of a well rounded education. Next to the ability to provide for one's bodily wants this appreciative love of the beautiful in nature and art conduces to man's happiness perhaps most, of all the human bundle of abilities latent or patent. Nearly all of the eloquent things which Cicero said of friendship may be predicated of it. Here Laelius is made to say:

Denique ceterae res, quae expetuntur, opportunae sunt singulae rebus fere singulis: divitiae, ut utare; opes, ut colare; honores, ut laudere; voluptates, ut gaudeas; valetudo, ut dolore careas et muneribus fungare corporis; amicitia res plurimas continet; quoque te verteris praesto est, nullo loco excluditur, numquam intempestiva, numquam molesta est; itaque non aqua, non igni, ut aiunt, locis pluribus utimur quam amicitia.

And what is this friendship after all but a true love and appreciation of the good and beautiful in one's fellowmen?

We try to teach our pupils to earn their bread, to take care of their bodies, to be good citizens, and in a few cases to add their modicum to the sum of human knowledge, feeling that these are the main things, and that with them we are undertaking enough. This is certainly a complicated problem by itself. Still going beyond this, most teachers believe in cultivating the esthetic sense in boys and girls, a less number make definite efforts toward that end, and still fewer of us succeed in this good purpose. But next to bread-winning and right-living what better gift can the teacher give to his pupil than a life-long view of the ennobling world of nature and art beauty? A kingdom would be less, for it could be lost. But as long as the eye can see the far hills in their autumn splendor or the glowing canvasses of the great masters, as long as the ear can hear the

spring song of the birds or the sublime melodies of a Beethoven, as long as the intellect though curtained by blindness and hushed by the quiet of deafness can follow with trembling finger or faltering memory the eternal thoughts of the master thinkers, so long are the noblest pleasures his, and live worth living and suffering. Shall we then endeavor to teach our pupils "to take thought for the morrow, what they shall eat and wherewithal they shall be clothed," and let their esthetic sense go hungry and bare, with only a chance development? Of course not. All teachers believe that education should develop the human being symmetrically; but here in this bustling New World, where opportunities for wealth come and go so rapidly, where parents think often of a son's career as a successful wage-earner, sometimes of his religious inclinations, and only seldom of his well-rounded development, it is not strange that teachers sometimes forget the culture study for the bread-and-butter study. If many parents expect the schools to make earning-machines instead of men and women out of their children, then the schoolmaster must gradually educate the parent through the pupil to a higher view of parental duty. The modern condition of the division of labor, or specialization in work, is another element that militates against culture as culture: the young lawyer feels that he must spend every minute at his profession, if he is not to be outstripped by his rivals. Reflecting this feeling the modern American teacher is very likely to use the *practical* value of a study as an incentive to careful work. The young man looking forward to medical study, if careless in writing his German exercises, can be touched upon a sensitive point by reference to careless prescription writing. But the teacher must "hitch his wagon to a star."

The purpose of this paper is not to argue for culture studies—we all agree that culture studies are very essential—but it is to protest vigorously against putting native or foreign literature in the course of the high schools as a culture study and then teaching it as a bread-and-butter study.

Twenty-five years ago the teacher of English literature in the high schools usually taught by holding recitations previously assigned in a brief history of English literature and in hearing readings by the pupils from a book of selections from the great authors. The examinations generally required a knowledge of the membership of various literary schools or groups of authors, of dates, of brief biographies, and of the estimates condensed by the author of the manual from the opinions of critics. This examination is a measure of the method of instruction. Most of the girls and some of the boys made good recitations upon a lesson planned in this way: it was largely a matter of verbal memory. The marks in the record book were good. When the principal or the superintendent made his perfunctory visits, he would question something after this fashion: When was Edmund Spenser born? What

was his most important work? What is the "Fairie Queene" about? How does it rank? Who was Bacon? What was his first name? What are his dates? (Each author has, you see, two dates like tacks to fasten him upon the wall of our literary memory!) What do you understand by the "lake school" of English authors? Give Shakespeare's dates. Name three of his tragedies, three comedies. And so on. As the students usually answered these questions pretty well, the method seemed to be satisfactory. The same results could be obtained with a history of German or of French literature, if they were a part of the secondary school course. Are these the results desired?

It is not very difficult to assign to a class a poem of Schiller's to be studied, and to secure results. Young people, having no instructions or suggestions, do some strange things indeed. Once I tried that method with a high school class with the following results: four girls translated the poem into tolerable English prose, and commented upon some difficult points, one or two tried verse, two boys counted the words and punctuation marks, I suspect, simply for mischief, two worked out the metrical plan pretty well and noted a few impure rhymes, another looked into the syntax of a few poetical constructions giving references to the grammar, and four said that they didn't know what to do beyond translating. The class had been asked to study the poem carefully from some particular point of view.

If the efforts of pupils in studying a piece of literature are guided somewhat by questions and other means of suggestion, the results will of course be better, or at least more in line with what older students do. Many will be able to put the poem into its proper category and give the reasons. A fairly bright pupil will be able to tell whether it is subjective or objective, she can speak of the meter, of its relation to the content, of the rhetorical figures, how many cases of simile, metonymy, synechdoche, and what not. She can perhaps give the logical divisions of the poem, and, if she has time, references and reference books, she may be able to make a short study of the genesis of the poem, placing it in a little closer relation to its author. This would certainly have its advantages. Many teachers would think that a girl or boy, who could stand the fire of the superintendent's questions as to who? when? what?, who could sit down and write a neat little essay on a certain piece of literature as, for instance, to quote from the English College requirements of this year, *The Merchant of Venice, Pope's Iliad,* I, VI, XXII, and XXIV, the *Sir Roger de Coverley Papers,* etc., etc., or, going into German, Lessings *Minna von Barnhelm,* Goethe's *Hermann und Dorothea,* or Schiller's *Tell,*—a pupil, who could do this, had been well taught, should be marked "passed" at a good grade, and might enter college if he chose. Here the colleges are on about the same plane as the high schools: sometimes also master's and doctor's

degrees are given in this country and in Europe for work of the same character but of greater quantity. With a particular end in view it is perfectly proper. Some of us were taught in that way and naturally pass the method on to the next generation by using it ourselves. Ladies and gentlemen—I do not call you by your professional title of teachers, because I want you to divest yourselves of your professional opinions and biases as fully as may be, I want to address you as men and women intensely interested in increasing the culture of the human race—*Is that teaching literature?* Is geometry taught in the same way? The lives of the mathematicians, definitions of all kinds of terms, theorems, corollaries, demonstrations, *quod est demonstrandum's, reductio ad absurdum's,* and *no more?* Doesn't the pupil get farther than that into the subject? I imagine he does with a good teacher. For years we teachers have taken our pupils out and showed them the literature pond all beautifully frozen over, we have tried faithfully to teach them the geography, geology, physics, chemistry, botany, entomology and what not of that pond. And goodly numbers of our pupils *passed*—many of them from a consideration of literature for ever and ever, and thankfully too. Then a passion for laboratory methods spread through the country like an epidemic. We were not to be outdone: we shod our pupils with the steel of investigation and criticism and have now sent them out to skate on that literature pond, and while some are awkward, many there are who soon learn to cut wonderfully beautiful quirly-cues on the smooth surface and not hurt themselves or the ice. It sometimes arouses my open-mouthed admiration, but I can't say that it is much more than—doing "stunts" on the surface of literature. About its strengthening the muscles, oxydizing the blood, expanding the lungs we will not talk: I admit all that at the start. Perhaps some of you teach literature somewhat in that way. I teach literature somewhat in that way. Our own guilt ought not to embarrass us. But let us stop right here and look into the reasons, not why literature IS taught, but rather why it SHOULD BE TAUGHT. For it is only after we have determined for what end a thing should be done, that we can rationally decide upon the best way to do it. Why are you teaching literature? Because it is in the course of study and you are paid to carry out the plan? That is a good bread and butter reason. You teach German literature, as far as you can, because you like it and think your pupils ought to know it. That makes it better for you and for your pupils, for you will put more life and interest into it. But again, in another way: why do we teach *any* literature? So that those who have enjoyed an education at our hands may know when Shakespeare, Goethe, Walter von der Vogelweide, Corneille, Ibsen, Lope de Vega Carpio, Vergil, Anacreon, Hafis and Gerhardt Hauptmann lived and wrought? Is that why? What good does that alone do them? How much consolation and spirit-help in solving

the problems of your life do you get out of your knowledge that Goethe and Herder first met on the steps of the inn *"Zum Geist"* at Strassburg in the autumn of 1770, or that some of the first ideas of the musical drama *"Der Fliegende Holländer"* occurred to Richard Wagner when he was storm-tossed in the miserable little tub that took him and his wife from Pillau to London? How much help does the mathematician derive from saying the multiplication table or choice selections from the tables of logarithms, when his spirit is weary and seeks rest from solving the unsolvable in life? And yet knowledge of this kind is of great value. But when the *Wanderers Nachtlied* comes to you:

über allen Gipfeln
Ist Ruh,
In allen Wipfeln
Spürest Du
Kaum einen Hauch;
Die Vögelein schweigen im Walde.
Warte nur, balde
Ruhest Du auch.

then you feel the spirit of the great master and find rest.

Ought our pupils to know these things, so that, when literary topics are discussed in good respectable educated society, they may ransack their memories and chirp forth their opinions too, and not sit like dummies? Do they not often learn literature for the same reason as they learn to dance, that they may be able to waltz and two-step, as other people do and not be wall-flowers? I am sorry to say that many young people do not learn literature for so good a reason as they learn to dance; for almost all young folks take great pleasure in dancing after the lessons have ceased: when literature is "passed," it *is* passed. Do we teach our pupils literature so that later they may qualify and teach it to others? Yes, all these factors enter into the problem of why literature is taught, and they have their grounds. *But is there any sound reason for teaching literature except that a genuine taste and love for the beautiful in literature be instilled into the hearts of the young?* Of course the preparation of the teacher of literature forms an exception: for these the subject is a professional study, just as much as mastering Blackstone is professional work to the young law student. Some may say that pupils should love learning for its own sake, and that, if pupils have mastered certain facts about the world's great thinkers and writers and taken to themselves some of their beautiful thoughts beautifully expressed, they must be all the better for it. And they are. But is that all? I for one protest against teaching pupils to assume the heavy and dignified cloak of learning in order to smooth and pat it with pride, and, as a young miss does with her pretty new coat, with seeming carelessness to turn one

corner that less fortunate friends may view the gay lining with envy. This is not culture, neither is it truly learning for its own sake. Genuine enjoyment and pride in the accumulation of learning are among the strongest inducements to scholarship and should certainly be encouraged, only not to the point of excluding other things. But are we teaching literature mainly for this purpose?

If I can sit down by my fireside of a winter night and taking up Goethe's youthful drama *"Götz von Berlichingen"* and reading myself into it can hear and see the sturdy fearless honest knight of the iron hand, his faithful wife, his prattling son, his brave squire, his trusty men, as they lived their lives in those stirring times, till my blood courses more rapidly with excitement at their struggles, till my eyes grow dim with sympathy for poor *Götz* and the forsaken *Maria,* I would not give up that ability for all the power in the world to write analyses of character, theories of dramatic art, or to string together lists of figures, or to sift out peculiar constructions, or to compare in detail the forms of this drama as it came into being. The one means literary appreciation, the other may be a means to it, but is never more than that. If I can take Goethe's *"Iphigenie"* or Grillparzer's *"Sappho"* and reading on and on enjoy to the full these beautiful gardens of language, in which human speech seems to blossom out into perfection in art, I would not give it up for any amount of ability to work out a metrical or philosophical study of the poems. It is these qualities of the world's best literature of appealing to the human soul and heart through the mind, and not the fact that it can be disemboweled, dissected, examined under the microscope, analyzed in the laboratory, burned, ground, triturated and dissolved, like a beautiful human body on the dissecting table or in the chemists' test-tubes—it is because it can be *loved,* that it has lived and shall live. What are the theories and systems of the past? For the most part lumber on the book-shelves! Who feeds his soul on the works of the Alexandrine scholars? Few. But when the beautiful little lyric of Catullus breathes up to us out of the stench and foulness of the Roman life at the time of Christ's birth

Passer, deliciae meae puellae
Quicum ludere, quem in sinu tenere . . . . .
Her sparrow, delight of my sweetheart,
With which she oft played on her lap,
To whose playful pecks she held her fair finger . . . . .

we feel the throb of the poet's hand stretched across the ages to us, and are glad to know how he lived and loved and suffered and sang. Pedantry is dead dry husks, love of the beautiful is a seed that sprouts and sends forth blossoms in all time and for all men.

(To be continued.)

Allerlei.

(Schluss.)

Leseabende in der Schule. Darüber äussert ein ungenannter Kollege in Nr. 50 der „Deutschen Schulpraxis" sich folgendermassen:

„Als ich mit mir seiner Zeit darüber im Reinen war, habe ich den Knaben und Mädchen der 1. Klassen mitgeteilt, dass ich im Winterhalbjahr jeden Dienstag Abend ¾8 Uhr in meiner Klasse ihnen etwas Gutes vorlesen würde; wer sich das anhören möchte, der solle kommen. Und siehe — fast alle kamen! Da die Sache eine durchaus freiwillige ist, habe ich mit der Disziplin durchaus nichts zu thun gehabt; wer sich nicht angemessen betragen würde, der würde ohne weiteres dauernd ausgeschlossen werden. Ich las gewöhnlich eine Stunde, natürlich mit Unterbrechungen und kleinen Pausen, die dann zu Erläuterungen, Zusammenfassungen, Spekulationsfragen u. s. w. benutzt wurden. Ab und zu liess ich auch eine Erzählung als Klassenaufsatz niederschreiben, ja, um das rechte Verständnis herbeizuführen und Bedeutung und Zweck der Leseabende den Kindern — und in zweiter Linie den Eltern — klar zu machen, liess ich auch über Zweck und Nutzen der Leseabende einen Aufsatz machen. Dass ich in den Unterrichtsstunden, so oft es geht, Bezug auf die gehörten Geschichten nehme, ist selbstverständlich. Die ganze Einrichtung hat den Kindern noch in jedem Jahre viel Vergnügen gemacht; stets sind sie pünktlich zur Stelle, betragen sich anständig und sind mit ganzer Seele bei der Sache. Ja, einige der Schule entwachsene Knaben und Mädchen erbitten sich noch immer die Erlaubnis, an den Leseabenden ferner teilnehmen zu dürfen.

„Diese letztere Erfahrung, sowie die mir noch unbekannte Existenz von Volksleseabenden in Dresden reizen mich, es hier auch einmal mit Erwachsenen zu versuchen!

„Nach dem Wie? auch noch einige Worte über das Was? in den vier Wintern habe ich verschiedene Pläne verfolgt. 1898 habe ich einen Gang durch unsere Litteratur eingeschlagen, indem ich mit Grimmschen und Andersenschen Märchen anfing, dann Robinson und das Nibelungenlied im Auszuge folgen liess. Später kam Pole Poppenspäler an die Reihe (ein Lieblingsstück!); ferner Erzählungen aus Hebels Schatzkästlein, Minna v. Barnhelm, Hermann und Dorothea, Arnim und Thusnelda (v. Rohrscheids), Tell.

„Ein andermal wählte ich nur einige Schriftsteller, z. B. Rosegger, Storm, v. Lilienkron. Dann haben die Kinder auch mit Vorliebe einzelne Bilder aus Masius Naturstudien gehört und, je älter je mehr, den hohen Wert dieses Autors schätzen gelernt.

„Im folgenden Jahre sind Sohnrey, Wildenbruch, Spyri berücksichtigt worden. Auf diese Art lernen die Kinder neben dem lehrplanmässigen Stoffe die besten Schriftsteller der Neuzeit kennen, bereichern ihr Wissen und erquicken sich am Schönen und Edlen — ist das nicht hinreichender Lohn für die aufgewandte Mühe? Wer es noch nicht versuchte, dem möchte ich zurufen: Gehe hin und thue desgleichen!"

Gefährlichkeit der Schultinte. Einen beachtenswerten Erlass über die Gefährlichkeit der Schultinte hat die Regierung in Minden kürzlich ergehen lassen: „Durch bakteriologische Untersuchungen ist festgestellt, dass sich in den meisten Tinten Schimmelpilze und andere gesundheitsschädliche Bakterien massenhaft vorfinden, namentlich in solchen, die nach jedesmaligem Gebrauch nicht sogleich wieder zugedeckt werden. Kleine Tiere, wie Meerschweinchen, Mäuse und Ratten u. s. w., denen solche Bakterien eingeimpft wurden, gingen schon nach wenigen Tagen zu Grunde.

Hieraus erklären sich die traurigen Vorkommnisse, wo unbedeutende Stiche mit einer in Tinte getauchten Feder Blutvergiftungen und den Tod der betreffenden Person zur Folge hatten. Viele Kinder haben nun die üble Gewohnheit, die Tintenfeder in den Mund zu nehmen und sogar abzulecken, wodurch die Pilze und Bakterien durch den Speichel in den Magen gelangen und dort, wenn auch direkt keine Blutvergiftung, so doch den Keim zu Erkrankungen verursachen. Andere denken, wenn sie in der Schule oder zu Hause einen Tintenklecks ins Heft gemacht haben, die Sache dadurch in Ordnung zu bringen, dass sie ihn sogleich ablecken." In dem Erlass wird schliesslich vor solcher der Gesundheit nachteiliger Verwendung der Tinte dringend gewarnt. (Pr. Lztg.)

Das Gedächtnis des Menschen bietet zuweilen wunderbare Erscheinungen und Thatsachen. Der französische Professor Ribot erzählt in seinem Werke über das Gedächtnis von einem alten Forstmanne, der in seiner Jugend an der polnischen Grenze gelebt und dort fast nur polnisch gesprochen habe. Später lebte er in Deutschland, und seine Kinder versicherten, dass er während 30 oder 40 Jahren kein einziges polnisches Wort gehört oder gesprochen hätte. In einem bewusstlosen Zustande, welcher etwa zwei Stunden dauerte, sprach, betete und sang dieser Mann nur polnisch. Ein lutherischer Geistlicher deutschen Ursprungs, der in Amerika lebte und in seiner Gemeinde eine beträchtliche Anzahl Deutsche und Schweden hatte, erzählt, dass sie fast alle kurz vor ihrem Tode in ihrer Muttersprache beten, obwohl sie sicherlich seit 50 oder 60 Jahren nicht deutsch oder schwedisch gesprochen hätten. — Noch merkwürdiger sind die Fälle, von denen Hudson in seinem viel besprochenen Buche: „Die physischen Erscheinungen" berichtet. „Eine Französin, Gräfin Laval," so erzählt er z. B., „erkrankte schwer und redete im Schlafe in einer Sprache, die keine der um sie beschäftigten Dienerinnen verstand. Nach einigen Tagen wurde noch eine fremde Wärterin angenommen, die zufällig aus der Bretagne stammte. Als sie die Kranke reden hörte, verstand sie, was sie sagte; es war die keltische Sprache der Bretagner. Man forschte nach, und es ergab sich die merkwürdige Thatsache, dass die Gräfin in der Bretagne geboren war und ihre früheste Kindheit in einer keltisch sprechenden Familie verlebt, seit dieser Zeit aber nie ein Wort dieser Sprache vernommen oder gesprochen und sie vollständig vergessen hatte. Auch nach ihrer Genesung war jede Erinnerung daran wieder geschwunden." Ebenso wunderbar ist ein zweiter Fall, von dem er berichtet. „Eine junge Frau, die weder schreiben noch lesen konnte, erkrankte schwer am Nervenfieber und sprach in ihren Phantasien klar und deutlich griechische, lateinische und hebräische Sätze. Der sie behandelnde Arzt schrieb die Sätze auf, um die ihn aufs höchste überraschende Erscheinung zu ergründen. Er stellte Nachforschungen über die Vergangenheit der Fran an, und es ergab sich, dass sie als Kind im Hause eines alten, sehr gelehrten Pfarrers gelebt hatte, der die Gewohnheit besessen, Stellen aus alten Klassikern und Kirchenvätern laut vorzulesen. In den Lieblingsbüchern des Pfarrers, die man dem Arzte vorlegte, fand er eine Anzahl der Sätze, die die Kranke gesprochen, angestrichen." (Allg. Deutsche Lehrerzeitung.)

Die Hausaufgaben — ein alter Zopf. Über die Hausaufgaben hielt kürzlich im Dresdener Lehrerverein Lehrer Schanze einen Vortrag. Der Redner bezeichnete die Hausaufgaben als einen alten Zopf, gegen den schon vielfach geeifert worden sei und der von der heutigen Methodik entfernt werden müsste. Hierauf beantwortete er die Frage: Hat die Schule ein Recht, die Arbeitskraft der Kinder zu Hause in Anspruch zu nehmen? dahin, dass der gesetzlich bestehende Schulzwang nicht auch auf die Hausaufgaben ausgedehnt werden könne, obwohl die Behörden dieser

Meinung seien, da man den Hausaufgaben einen erziehlichen, willensbildenden und die Lernarbeit unterstützenden Wert beilege. Weil es nun aber unmöglich ist, die Schularbeiten jedem einzelnen Kinde individuell zuzumessen, wäre es besser, für die Kinder gemeinsame Arbeits- oder Nachhilfestunden in der Schule einzurichten und die Hausaufgaben ganz aufzuheben, umsomehr, als dadurch ein störender Faktor des Familienlebens beseitigt und in sozialer und hygienischer Hinsicht viel gewonnen würde. Die Aufhebung der Schularbeiten wäre eine Erlösung für viele; die Schule würde nichts verlieren und Eltern, Kindern und Lehrern würde viel Leid erspart. Reicher Beifall lohnte den Redner. Schliesslich wurde folgende Erklärung angenommen: „Der Dresdener Lehrerverein erklärt sich aus pädagogischen, sozialen und hygienischen Gründen für möglichste Beschränkung der Hausaufgaben in den Oberklassen und für ihre Beseitigung in den Unterklassen unserer Volksschulen." — Hierzu bemerkt die Allg. D. Lehrerzeitung: „Alle Hausaufgaben zu beseitigen, ist nach unserer Ansicht unmöglich, wenn nicht die Lehrziele herabgedrückt werden sollen. Wieviel Zeit würde z. B. allein das Einüben des Memorierstoffes in der Schule erfordern!" (österreichischer Schulbote.)

Unterwegs zur Schule.

Der Winterwind, mit Deinem armen Kleide
Treibt wohl ein grausam höhnisch Spiel;
Dein kleiner Körper fröstelnd zittert, — zittert, —
Zerriss'ne Schühchen tragen Dich ans Ziel.
Doch Deine Zöpfchen — von verblich'ner Seide, —
Von Schwarz zu Blond, umschlungen hält ein Band.
Du armes Kind, wie ich in Deinem Leide,
Dich doch um diese schlichte Zier beneide!
Du armes Kind, wie bist Du reich beglückt!
Denn Mutterliebe hat Dich so geschmückt.

Aleph.

Für die Schulpraxis.

I. Das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen.

Von *Christian Zimmermann*, Cincinnati, O.

Motto: „Gebt dem Kinde vor allem die Sprache, denn das Wort weckt den Gedanken."

Antwort oder Gegenwort, Gegenrede heisst der Begriff oder Gedanke, welchen die Frage verlangt. Daraus ergiebt sich, dass Frage und Antwort zusammengehörige Dinge, Teile desselben Gedankens sind. Zum Zweck der Belehrung treten hiebei Personen zu einander in wechselseitiges Redeverhältnis. Die Belehrung ist nicht selten eine gegenseitige; wo aber wie beim Schulunterricht zwei auf ganz verschiedener Bildungsstufe stehende Persönlichkeiten in dieses Verhältnis treten, dienen Frage und Antwort zumeist der Belehrung des einen Teils, weswegen fast ausschliesslich die Frage dem Lehrer, die Antwort dem Schüler zufällt. Alle Unterrichtsfragen stellen die Anforderung an den Schüler, durch die Antwort Zeugnis abzulegen vom Erkennen und Können. Das erste hiebei ist, dass der Schüler den Zweck der Frage erkenne, also die Frage verstehe. An dem Lehrer ist es zunächst, durch richtige Fragebildung die Antwort nahe zu legen. Dazu gehört vor allem, dass die Frage bestimmt sei, d. h. dass sie durch Hinzunahme aller wesentlichen Momente die nötige Vollständigkeit und Deutlichkeit erlange. So wird sie für den Schüler der Führer, der auf den verlangten Begriff sicher hinleitet. Da die Frage immer nur eine Begriffsbestimmung offen lässt, so ist durch Angabe derselben das Verlangen des Fragenden eigentlich befriedigt. Es ist also die Antwort als „Wort", als Begriff an sich eine richtige, weshalb diese Form der Antwort beim Schulunterricht keineswegs ausgeschlossen bleibt. Die Frage ist nur die, ob solche lakonische Antworten dem Unterricht förderlich und dienstlich sind.

Wenn beim Beginn des Schuljahres neue Pflegebefohlene die Schulschwelle überschreiten und du machst den ersten Versuch, dich mit ihnen ins Einvernehmen zu setzen, du richtest die kindlichsten und zärtlichsten Fragen an sie: keine Antwort. Warum? Sie verstehen dich nicht. Also denkst du sofort daran, dass du „Sprachunmündige" vor dir hast und redest sie in ihrer Sprache an. Ihr Mund geht auf, aber nur für ein Wort, ein andermal wieder eines. Warum so wenig? Sie besitzen nicht mehr, ihre Spracharmut ist gross. Wenn auch je und je Anlage, Temperament und Herkunft zu einer bescheidenen oder unbescheidenen Mundfertigkeit bereits verholfen haben, die grosse Masse verfügt über einen geringen Schatz von Wörtern, meist Begriffswörter, während der Bestand an Formwörtern so mangelhaft sich erweist, dass an eine ordentliche Form der Rede zunächst nicht zu denken ist.—Also Kultur der Sprache heisst die Losung. Der Schüler erwerbe sich Verständnis der Sprache durch Hören des gesprochenen, dann durch Lesen des geschriebenen Gedankens, sofort aber auch Fertigkeit im Gebrauch derselben beim Sprechen und Schreiben. So wird die Sprache Mittel des Gedankenaustausches. Und zwar sind Hören und Sprechen die zunächstliegenden Thätigkeiten, durch welche jenes Ziel erreicht werden kann, da der mündliche Verkehr zwischen Lehrer und Schüler dadurch bedingt wird.

Also erstens: der Schüler höre! Er höre aber nur Mustergiltiges. „Auf lautes, richtiges Sprechen" hat darum der Lehrer vor allem bei sich selbst zu halten. Laute Stimmen sind freilich bei den Lehrern nichts Seltenes; im Gegenteil hört man sagen, dass in manchen Schulen Stunde für Stunde nur die Stentorstimme des Lehrers dröhne, während die Schüler bescheiden verstummen. Wie mancher hat

es schon bereut, dass er nicht an die Wahrheit des Wortes geglaubt: „Wenn die Schüler reden sollen, muss der Lehrer schweigen können." „Richtiges" Sprechen hingegen stellt schon Anforderungen an den Lehrer. Seine Sprache sei lautrichtig, scharf artikuliert, die Satzbildung richtig. Nur wo das Sprechen des Lehrers den pädagogischen Anforderungen entspricht, kann das Hören des Schülers einen wirklichen, bleibenden Gewinn haben.

Zweitens: der Schüler spreche! Ist das Auffassen der vom Lehrer zu Gehör gebrachten Gedanken der erste Schritt in der Sprachübung des Schülers, so schliesst sich daran als zweiter die mit Konsequenz und Genauigkeit durchzuführende Nachahmung und Gewöhnung. Namentlich was das laute Sprechen anbelangt, so führt nur eiserne Strenge vom ersten Schultage an zum Ziel. Peinlichste Genauigkeit aber verlangt das richtige Sprechen des Schülers. Er hat es hier ganz und gar dem Lehrer nachzuthun vor allem in Lautrichtigkeit, dann aber insbesondere in Darstellung vollständiger Gedanken, sei es, dass es sich bloss um Wiedergabe eines Satzes handelt, sei es die Ergänzung eines durch die Frage angeregten Gedankens. In diesem Fall hat er zum Zweck der Vollständigkeit die Frage des Lehrers in die Antwort mit aufzunehmen. Der Schüler soll also die schriftdeutsche Rede des Lehrers auffassen lernen, es soll die Scheu vor dem Gebrauch derselben bei ihm überwunden werden, es sollen ihre Formen ihm durch Ohr und Mund gehen. Deshalb ist das Antworten „in ganzen Sätzen" namentlich auf der unteren Stufe durchaus notwendig und allein richtig. Wir möchten dasselbe die „Schulform" der Antwort nennen, nicht weil sie der Schule spezifisch eigen, sondern weil sie ein vortreffliches Mittel zur Schulung in der Sprache abgiebt. Darum als erster Grundsatz: Auf Antworten in ganzen Sätzen muss beim Unterricht gedrungen werden.

Zur speziellen Einübung aber bedürfen wir im Lehrbetrieb der Unterstufe eines besonderen Stoffes, über den die Kinder reden können und über den sie gerne reden. Wes das Herz voll ist, des gehet der Mund über. Darum soll der Stoff solcher Sprachübung weder schwierig noch den Kindern fremd, vor allem aber interessant sein. Über bekannte und interessante Dinge müssen sie aussprechen, was zu sagen ihnen Freude macht. Zu dem Ende betrachten wir mit ihnen die Dinge aus ihrem Anschauungskreis nach Art, Teilen, Thätigkeiten, Eigenschaften, Stoff, Gebrauch, Verfertiger u. s. w. Es werden Vorstellungen gesammelt, Begriffe gebildet, geklärt und gemehrt. Der Schüler erwirbt sich vor allem einen Vorrat lautrichtiger Begriffswörter. Nachdem er also die Hauptbestandteile der Sätze besitzt, werden auf Anregen zweckmässig an einander gereihter Fragen Urteile gebildet und diese in sprachrichtigen Sätzen ausgesprochen. Dabei beschränkt man sich längere Zeit auf den einfachen Satz. Auf die Frage: Was ist das Ding? werden Gattungs- und Artbegriff zusammengestellt und die Antwort erfolgt in einem einfachen Aussagesatz ohne schwierige Rektion. Zu weiterer Einübung solcher Art von Sätzen können verwandte Begriffe zusammengestellt werden z. B. auf die Fragen: Welche Dinge sind Schulgeräte? Welches sind Haustiere? Die Beschreibung wendet sich dann zu den Teilen des Dinges. Zunächst wird der Teil zum Ganzen in Bezug gesetzt, um die Flexionsendung des Wessenfalles einzuüben. Auf die Frage: Was ist ein Teil des Tisches? Wie heissen die Teile des menschlichen Körpers u. s. w. werden die Antworten in mannigfacher Form gestaltet. Die Teile werden ferner aufgesucht nach den Fragen: Was hat das Ding? Wieviele Fenster hat das Schulzimmer? wodurch als neuer Redeteil das Zahlwort erscheint, oder aus welchen Teilen besteht das Ding? womit der Gebrauch des Hauptworts im Wemfall mit einem Verhältniswort verbunden ist. Die Bildung der Sätze über die Eigenschaften der Dinge geschieht nach den Fragen: Wie ist das Ding? Wie kann, darf, muss die Person sein? Die Thätigkeiten der Dinge werden aufgesucht durch die Fragen: Was thut das Ding? Was wird mit ihm gemacht? Wer verfertigt es?

Woraus wird es verfertigt? Was kann, darf, mag, soll die Person, das Tier thun? Was thue ich, du? Was ist geschehen? Was geschieht im Frühling? Die Fragen zur Gewinnung der Angaben über Gebrauch, Zweck, Nutzen oder Schaden der Dinge sind: Wozu dient es, wird es gebraucht? Es versteht sich von selbst, dass diese mannigfaltigen Übungen in der Satzbildung sich auf wenigstens ebenso viele Besprechungen verteilen, dass also nicht die erschöpfende Beschreibung eines Gegenstandes, sondern Sprachbildung der Hauptzweck sei. Erst nachdem im Bilden von vollständigen, grammatisch richtigen Sätzen einige Gewandtheit erreicht ist, geht man an die Totalbeschreibung lebloser Dinge zur Befestigung und praktischen Anwendung des Gelernten. Dabei werden alle Antworten, die Wesentliches enthalten, im Chor nachgesprochen. Je grössere Fertigkeit und Geschicklichkeit der Lehrer in der Fragestellung entwickelt, desto schöner wird sich das Sprachvermögen seiner Schüler entfalten. Der „erzählende" Anschauungsunterricht an der Hand der geschichtlichen Stücke im ersten Schulbuch darf nicht vernachlässigt werden. Erzählungen, Fabeln, Rätsel eignen sich für die Anregung des Gemüts der Kinder und dienen zugleich als Muster schriftdeutscher Rede.—Diese Übungen finden ihre Fortsetzung in den nächsten Schuljahren. Da die Schüler nunmehr fähig sind, lautrichtig, bald auch sinnrichtig zu lesen, so vermögen sie die Sprachstoffe vermittelst des Auges aufzunehmen und so unmittelbar ihre Spracnkenntnisse zu vervollkommnen. Da ist eine vorherige Besprechung zum Zweck des verständigen Auffassens geboten. Dabei wird das Antworten in ganzen Sätzen noch weiter heraufgebildet, damit der Gedankenausdruck immer sprachrichtiger, pünktlicher, gefälliger, mannigfaltiger werde. Auch das Nacherzählen tritt in den Dienst der Sprachbildung. Beim Lesen ist immer darauf zu halten: Verstehest du auch, was du liesest? Erzähle, was du gelesen hast! Je mehr der Schüler Veranlassung hat zu lebendiger Aktivität, desto seltener die Ermüdung des Lehrers. Auf solche Weise meinen wir, könnte man durch Schweigen Sprechen lehren.

Immerhin kostet ernstliches Streben nach besagtem Ziele hin in den ersten Schuljahren viel Mühe. Doch geniessen Lehrer und Schüler gar bald die Frucht davon. Jeder Versuch, den Schüler zu einer mündlichen Wiedergabe zu bewegen, müsste misslingen ohne vorangegangene Übung in der Satzbildung. Und doch sind jene mündlichen Übungen nur die Vorbereitung zur schriftlichen Gedankendarstellung. Was aus der Besprechung der Lesestücke als Resultat ergeben hat und in einfachen Sätzen zusammengefasst ist, das wird nun auch schriftlich reproduziert, auf der ersten Stufe im engen Anschluss an den Wortlaut der eingeübten Sätze, auf der zweiten in etwas freierer Weise. Da wird sich dann zeigen, dass nur dort einigermassen Befriedigendes geleistet wird, wo die Schüler mit der Satzform vertraut sind. Der Hauptgewinn von den elementaren Übungen fällt schliesslich dem Aufsatz in der Oberstufe zu, ja dieser wurzelt geradezu in ihnen und gedeiht nur auf diesem Grunde. Gewandtheit im Gedankenausdruck kann nur bei einem Schulunterricht erreicht werden, der in allen seinen Teilen Sprachunterricht ist, der also insbesondere auf „Verständnis des Gehörten und Gelesenen, auf Fähigkeit, das Verstandene in Wort und Schrift sprachrichtig wiederzugeben", beständig abzielt. Wenn dies geschieht, wird der Aufsatz mehr und mehr aufhören Schulkreuz zu sein und mehr Befriedigendes leisten.

Das Antworten in ganzen Sätzen ist demnach das wirksamste Mittel zur Vorbereitung und Unterstützung des schriftlichen Gedankenausdrucks. Nicht minder ist es dazu angethan, die Aufmerksamkeit in heilsame Zucht zu nehmen. Zerstreutheit und Gedankenlosigkeit, Nachlässigkeit und Trägheit entfliehen, wo der Schüler in die Zucht der Rede genommen wird. Ist einer im Verdacht der Unachtsamkeit, so soll er sofort Rede und Antwort stehen. Und da am allerwenigsten darf man sich an der Halbheit genügen lassen, denn hinter die halbe Antwort hat

sich schon manche Faulheit gesteckt. Aus demselben Grunde sind Chorantworten verwerflich. Es kommen dabei gewöhnlich nur wenige, fast immer dieselben, gar manche Schüler nie zum Antworten, und als weiterer Übelstand hängt damit zusammen, dass nur selten die Antworten vollständig werden. Aufmerksamkeit und Strebsamkeit schwinden, wenn nicht die Thätigkeit der ganzen Klasse dadurch im Gang erhalten wird, dass die Frage stets an die Gesamtheit gerichtet ist, während nur der Aufgerufene im Namen der Klasse die Antwort ausspricht.

So bleibt denn das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen in Verbindung mit der zielbewussten Fragfertigkeit des Lenrers eines der förderndsten Mittel in unserem Unterricht. Wenn es auch Mühe und Zeit kostet, es ist gewinnreich. Es ist und bleibt eines der sichersten Kennzeichen einer guten Schule.

II. Wie kann man den deutschen Unterricht lebendig und praktisch machen?

Vortrag, gehalten vor dem Californischen Verein von Lehrern der deutschen Sprache.

Von *Val. Buehner,* San José.

Die Frage, die uns vorliegt: Wie kann man den deutschen Unterricht lebendig und praktisch machen? ist eine äusserst wichtige, besonders an unseren High Schools oder Mittelschulen. Die Universitäten sind sich mehr oder weniger selbst ein Gesetz, und können unterrichten, wie sie wollen, ohne dass jemand sich unterfangen würde, ihnen Vorschriften machen zu wollen. Doch wäre es gut, wenn auch sie sich mit der Frage beschäftigten, denn die Thatsache, dass man ihnen nachsagen kann, dass nach vierjährigem Studium ihre Studenten oft nicht imstande sind, sich in der fremden Sprache einigermassen geläufig auszudrücken, wird als Beweis angeführt, dass der schulmässige Unterricht den Schüler doch nicht befähigt, die Sprache praktisch gebrauchen zu lernen, und dadurch wird der Sprachunterricht in den Schulen im allgemeinen diskreditiert. Der Einwand, dass es unter der Würde der Universität sei, sich mit Sprechübungen abzugeben, da sie keine "Boarding-school" sei, ist nicht stichhaltig. Besser wäre es, zu sagen, dass der elementare Unterricht überhaupt nicht in die Universität gehört, aber wenn er einmal da gegeben wird, so sollten auch praktische Resultate erzielt werden.

Ich wiederhole aber, dass die Frage an den Mittelschulen wichtiger ist, denn diese stehen mit dem wirklichen Leben in engerer Berührung, ja, man kann sagen, dass die Stelle eines Lehrers der modernen Sprachen an der High School oft davon abhängt, wie erfolgreich er hierin in seinem Unterricht ist. Wir können von dem *erziehlichen* Wert der Spracherlernung sprechen, so viel wir wollen, der gemeine Mann hat kein Verständnis dafür, sondern wenn er seinen Sohn oder seine Tochter in die Sprachstunde schickt, so thut er es, weil er glaubt, dass ihnen ein kommerzieller Nutzen aus der praktischen Kenntnis der Sprache entspringen werde. Das Erziehliche des Unterrichts müssen wir so im Stillen hineinlegen.

Wir können zunächst die Frage dadurch vereinfachen, indem wir sagen: Machen wir den Sprachunterricht praktisch, und er wird auch lebendig sein! Wer das nicht glaubt, der richte nur an die Schüler ein paar Fragen oder mache einige Bemerkungen in der fremden Sprache, wie sie nicht im Buche stehen, und er wird sehen, wie ihre Augen aufleuchten, und wie sie begierig sind, ihm zu folgen und ihn zu verstehen.

In wie weit kann und sollte die fremde Sprache in der Klasse gebraucht werden? Manche Leute, und besonders solche, die am wenigsten davon verstehen, behaupten, dass der Lehrer vom ersten Tage an nur die fremde Sprache gebrauchen sollte. Das verstösst aber gänzlich gegen unser pädagogisches Gefühl. Was nützt es, die Schüler in einer Sprache anzureden, von der sie nur ein Wort aus zehn verstehen? Da ist es doch besser, vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, und vom Englischen ausgehend, den Schülern nach und nach einen Wortschatz beizubringen, der dann durch häufige Anwendung und Übung geläufig gemacht wird. Sie aber in einer Sprache anzureden, von der sie so wenig verstehen wie vom Chinesischen, ist eine Versündigung gegen den gesunden Menschenverstand, und ausserdem eine nutzlose Energievergeudung des Lehrers, der seine Kräfte wahrlich für Besseres notwendiger braucht.

Die Anhänger der sogenannten natürlichen Methode behaupten ferner, dass es gar nicht nötig sei, Grammatik zu lehren, ja dass es sogar schädlich sei, indem dadurch die Schüler mehr an die Grammatik dächten, als an die Sprache selbst. Ihr grosses Argument ist, dass das Kind seine Muttersprache lerne, ohne von der Grammatik eine Ahnung zu haben, einzig durch Nachahmung und Übung. Aber fragen wir diese Leute: Wie lange brauchen die Kinder, um ihre eigene Sprache unter günstigsten Verhältnissen richtig sprechen zu lernen? Und können sie sie sogar dann richtig sprechen, ohne Grammatik zu studieren? Sicher nicht! Die schauderhafte Sprechweise von ungebildeten Leuten beweist dies zur Genüge. Auch ziehen diese Herren nicht in Betracht, dass die Kindheit die Periode der Nachahmung ist, auf welche die Periode der Reflexion folgt, in welcher der junge Mensch das Wie und Warum wissen will. Übrigens wollen wir unsere Schüler nicht zu gedankenlos nachplappernden Papageien, sondern zu denkenden Menschen erziehen.

Wir können also kurz den Satz aufstellen, dass das vorgesteckte Ziel im Sprachunterricht am schnellsten und sichersten erreicht wird, wenn Grammatik und praktische Übung Hand in Hand gehen.

Verkehrt ist es aber andrerseits, in der Grammatik allein das Heil zu suchen. Es steht fest, dass mit blosser Grammatik und Übersetzen von einer Sprache in die andere keine befriedigenden Resultate erzielt werden. Sie mögen wohl selbst die Erfahrung gemacht haben, dass der Schüler imstande ist, die grammatische Regel aufs schönste anzuführen, aber gleich im darauffolgenden Beispielssatze aufs gröbste gegen dieselbe Regel verstösst. Nein, die Grammatik erreicht nur dann ihren Zweck, wenn sie durch fleissige Anwendung und Übung in Fleisch und Blut übergeht.

Wie ist nun die Sprache auf Grund der Grammatik zu lehren? Indem der Bau des Satzes systematisch von einem Teile zum andern fortschreitend gelehrt wird, und eine jede Regel durch wiederholte Anwendung in einfachen Sätzen, die sich auf das tägliche Leben beziehen, geläufig gemacht wird, so dass die Schüler zuletzt richtig sprechen, ohne sich lange besinnen zu brauchen. Dabei ist nicht der Gang einer Grammatik zu verfolgen, die wie Whitney und andere die verschiedenen Satzteile mit allen Regeln und Ausnahmen auf einmal vorführt, sondern es ist ein Übungsbuch zu Grunde zu legen, das vom Leichten zum Schweren, vom Notwendigen zum Seltneren langsam aber sicher fortschreitet.

Wir müssen stets beachten, dass die lebendige Rede keine Papiersprache ist, die wir nur mit dem Auge erfassen, sondern dass sie eine Lautsprache ist, bestehend aus Lautgebilden, und dass das Ohr vorwiegend das Aufnahmeorgan sein muss. Das Auge kann allerdings dem Ohre dienstbar gemacht werden, aber es sollte in der Sprachklasse nicht dahin kommen, dass die Schüler einen Satz sehr leicht verstehen, wenn sie ihn geschrieben oder gedruckt vor sich sehen, dass sie aber Mund und Augen verwundert aufreissen, wenn sie denselben Satz nur *hören* und

unfähig sind, ihn zu verstehen. Das Ohr sollte beständig geübt werden, indem die Schüler mit geschlossenem Buche die Übungssätze nach dem Gehör übersetzen, und dass dann dieselben Sätze als Material zu *freien* Sprachübungen benutzt werden.

Die *Aussprache* muss vom ersten Tage an gründlich und gewissenhaft gelehrt werden. Der Lehrer muss streng sein in seiner Kritik und darf nicht erlauben, dass die Schüler in schlechte Angewohnheiten verfallen, die dann schwer oder gar nicht mehr auszurotten sind. Er muss alle möglichen Mittel anwenden, um die fremden Laute fasslich zu erklären und hervorbringen zu lassen. Die Hauptschwierigkeiten im Deutschen machen die Umlaute ö und ü und die Konsonanten *z* und *ch*. Bei dem ö kann man von solchen englischen Wörtern wie *bird* oder *urge* ausgehen, nur muss man vor dem folgenden *r*-Laut warnen. Das ü kann nur durch Nachahmung erlernt werden, höchstens kann man auf die Mundstellung wie beim Pfeifen verweisen.

Bei dem *z* ist jede Annäherung an den summenden oder vokalisierten *s*-Laut des englischen *z* zu vermeiden. Am besten stellt man den Laut durch *ts* dar, also dass die Schüler sagen *tsimmer* (Zimmer) und nicht *dzimmer*.

Beim *ch* gilt die einfache Regel, dass es nach *a, o* und *u* stets den gutturalen Reibelaut eines aspirierten *k* hat, wie in *ach;* in allen übrigen Fällen hat es den palatalen Laut wie in *ich, durch, Töchter.*—Es ist zum Verwundern, wie viele amerikanische und sogar deutsche Lehrer diese Regeln nicht zu beachten scheinen, und ihre Schüler ruhig *ikh, welkhe* sagen lassen,—eine äusserst hässliche Aussprache, die dem Deutschen noch viel mehr den unverdienten Namen einer gutturalen Sprache giebt.

Ich kann nicht umhin, auch die Aussprache von *sp* und *st* zu berühren. Die deutsche Bühne, die einzige Authorität für korrekte Aussprache des Deutschen, verwirft die scharfe Aussprache dieser Laute am Anfange einer Silbe. Das Wort *Spitze* wie *Sspitze* auszusprechen, ist plattdeutscher Dialekt. Das Argument, ein Wort auszusprechen, wie es geschrieben wird, ist verkehrt, denn die Schrift ist nur ein Versuch, das *gesprochene* Wort bildlich darzustellen, und dieses war zuerst da und hat den Vorrang. Es ist aber bei dem kräftigen Charakter der deutschen Sprache angemessener, zu sagen *Schtadt*, und nicht *Sstadt*. Man versuche, Stellen aus unseren Klassikern auf beide Weisen auszusprechen, und man wird den Unterschied bemerken; z. B. aus „Wallenstein": „Nacht muss es sein, wo Friedlands *St*erne *str*ahlen." Ein Schauspieler, der sagen wollte: „Nacht muss es sein, wo Friedlands *Sst*erne *sstr*ahlen, würde mit Recht von der Bühne gezischt werden (ausser vielleicht in Hannover).

Im übrigen muss sich der Lehrer immer einer reinen und deutlichen Aussprache befleissigen, und er wird sich wundern, wie treu ihm die Schüler nachahmen, besonders wenn sie vollkommenes Zutrauen in ihn haben. Wir können beständig beobachten, dass amerikanische Schüler schon nach einigen Monaten das Deutsche so rein und richtig aussprechen, dass man ihre Aussprache von der eines deutschen Kindes nicht unterscheiden kann, und dass man kaum glauben kann, dass sie nicht Kinder deutscher Eltern sind. Dies widerlegt auch die Behauptung, dass es einem Ausländer nicht möglich sei, das Deutsche richtig und ohne Accent sprechen zu lernen.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Jungamerika auf einem deutschen Kriegsschiff zu Gast.

„S. M. S. ‚Moltke'
den 30. Januar 1902.

Ich habe den Auftrag, Euer Hochwohlgeboren im Namen des Kommandanten mitzuteilen, dass Ihrem Wunsche entsprochen werden kann. Es werden infolge dessen am Sonnabend, dem 1. Februar, nachmittags drei Uhr, drei Boote zur Aufnahme von je 35 Personen am Fusse des Broadway bereit liegen und Sie an Bord bringen.

Büchsel,
Leutnant zur See und Adjutant.

An Herrn Professor C. O. Schönrich Hochwohlgeboren, Baltimore."

Obiges Schreiben war am Freitag Vormittag dem Adressaten in seiner 35klassigen Schule überliefert worden, derselbe hatte es den beiden Oberklassen zunächst als Diktat und Übersetzungsübung gegeben und dann mit denselben die entsprechenden Abmachungen für den folgenden Tag getroffen. Die Auserwählten waren natürlich in freudiger Erwartung. Die Kreuzerfregatte Moltke, ein deutsches Schulschiff, war auf der Heimreise von Venezuela zu einem dreiwöchentlichen Aufenthalt im Hafen von Baltimore und auf der Rhede von Annapolis eingetroffen, das erste deutsche Kriegsschiff in diesen Gewässern, mit 450 Mann an Bord, worunter 59 Kadetten und 210 Schiffsjungen, und noch nie ward einem fremden Kriegsschiff hier ein so allseitiges, ausgezeichnetes und anhaltendes Willkommen von Behörden und Bürgern zuteil, wie diesem. Alles sprach von der schmucken Fregatte, die im äusseren Hafen vor Anker lag, die Zeitungen waren voll davon, die geehrten Gäste genossen eine anhaltende Ovation durch eine Reihe ausgesuchter Unterhaltungen, die sich auch auf Washington ausdehnten, woselbst sie durch einen Empfang beim Präsidenten und einem darauf folgenden glänzenden Ball in der kaiserlichen Legation geehrt wurden, und Tausende liessen sich während der freundlich angesetzten täglichen Besuchstunden auf das schöne Schiff übersetzen, trotzdem die Überfahrt auf den überfüllten Mietsbooten bei der anhaltend stürmischen Witterung zum mindesten nicht angenehm war.

Darum freute sich jetzt Jungamerika ganz besonders, dass ihm die seltene Bevorzugung werden sollte, unter der deutschen Kriegsflagge an Bord gebracht zu werden, und das auch noch von der angegebenen bequemen Landungsstelle aus, was eine Fahrt von einer Meile in sich schloss; und wenn auch am Sonnabend das Wetter kälter und stürmischer geworden war, so fanden sich doch 60 der Zöglinge, Knaben und Mädchen im Alter von 14—17 Jahren, am Fusse des Broadway ein. Schönrich brachte ausserdem noch weitere Begleiter, darunter verschiedene Portorikaner, mit, so dass die drei bereit liegenden Boote gut besetzt waren.

Des Kapitäns Fürsorge für seine jugendlichen Gäste hatte ihnen besondere Schutzvorrichtungen gegen die zeitweiligen heftigen Regengüsse vorgesehen, und die stattlichen Blaujacken steuerten so geschickt durch die erregten Wellen, dass die Gäste selbst beim stärksten Schwanken nicht besprützt wurden. So störte nichts die Heiterkeit derselben, die in jubelnde Bewunderung ausbrach, als die stolze Fregatte ihnen voll zu Gesicht kam und deren poetische Erscheinung auf sie einwirkte.

Am oberen Ende der hohen Schiffstreppe wurden sie von dem Wachtoffizier in herzlicher Weise bewillkommt und nach dem Quarterdeck geleitet; dort erfolgte die Überreichung eines Strausses prächtiger Blumen, als Gruss Jungamerikas an Deutschland, wie die Betreffende betonte, dann wurde die junge Gesellschaft in

kleine Gruppen eingeteilt, deren jede durch einen Kadetten durch das ganze Schiff geführt wurde, wobei die schmucken Führer nicht müde wurden, den jungen Geistern alles Sehens- und Wissenswerte zu zeigen und zu erklären. Schliesslich fand sich die ganze Gesellschaft im mittleren Schiffsraum zusammen, wo die Fidelitas begann. Das aus Schiffsjungen zusammengesetzte Musikkorps spielte die deutschen Lieder, die den jungen Gästen aus den Rosenstengel-Dapprich'schen Lesebüchern bekannt waren, und die sie daher mitsingen konnten, sie sangen ihren Gastgebern auf deren Ersuchen auch amerikanische Lieder vor—"Home, sweet Home" mussten sie ihnen dreimal vorsingen—, auch hierbei begleitete sie das junge Musikkorps, und kurz vor dem Abschied kam es noch zum Tanz.

Der Kanonenschuss vom gegenüberliegenden Fort McHenry zeigte den Sonnenuntergang an, als die Boote von dem gastlichen Schiffe abstiessen, der Regen hatte aufgehört, der Sturm aber zugenommen. Unter dem Singen der Lieder „Die Wacht am Rhein", "Home, sweet Home" und des in dieser historischen Umgebung besonders passenden "Star spangled Banner" verliess die junge Gesellschaft die Fregatte. Fast alle, und besonders die Mädchen, hatten sich Andenken zu verschaffen gewusst, Bilder, Ansichtspostkarten, Uniformknöpfe und schwarzseidene Hutbänder mit der in Goldbuchstaben aufgedruckten Bezeichnung „S. M. S. Moltke". Dieser Tag hat ihr deutsches Gefühl ungemein gehoben und gestärkt, es wird ihnen zeitlebens in lieber Erinnerung bleiben.

Ehe das Schulschiff auf seiner Heimfahrt nach Annapolis absegelte, woselbst ihm während des viertägigen Aufenthalts ebenfalls allseitige und anhaltende Ehrungen zu teil wurden, erhielt der Kapitän noch nachfolgendes Schreiben:

„Public School No. 93.

Baltimore, 5. Februar 1902.

Die beiden Oberklassen der obigen städtischen Schule haben in einer heute gehaltenen Versammlung beschlossen, Ihnen unsern innigen Dank auszudrücken für den reichen Genuss, der uns am vergangenen Samstag zu teil wurde durch die freundliche Aufnahme auf S. M. S. ‚Moltke', wie auch für die sichere und angenehme Beförderung zu und von dem schönen Schiffe.

Wir bitten Sie, bei Ihrer Heimfahrt unsern bleibenden Dank mitzunehmen, *sowie herzliche Grüsse an Jungdeutschland von Jungamerika.*

Mit der grössten Hochachtung,

Das Klassen-Komitee.

(Folgen die Namen.)

An Herrn Kapitän Karl Franz,
Kommandant S. M. S. ‚Moltke'."

S.

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Cincinnati.

Im Zeichen des Prinzen Heinrich bewegte sich am Abende des 28. Februar auch, zusammen mit einem halben Hunderte anderer deutscher und irischer Gesellschaften, der deutsche Lehrerverein von Cincinnati, indem er sich durch so 'n Dutzend strammer Kollegen bei dem wirklich grossartigen Empfange des deutschen Gastes unseres Landes und Volkes vertreten liess. Es freut mich innig, von diesem höchst erfreulichen Zeichen löblichen Aussichherausgehens der deutschen Lehrer, das gar nicht energisch genug betrieben werden kann, hiermit berichten zu dürfen.—Die Frage der *Schulärzte* wird augenblicklich im Schulrate ernstlich in Erwägung gezogen. Vorauszusehen ist, dass die Sache im Sande verlaufen wird, da, wenn die Herren Äskulape mit je $75 monatlich honoriert werden, wohl eine nicht geringe Ausgabe den Steuerzahlern aufgebürdet würde. Ausserdem glaube ich nicht fehlzuschiessen mit der Behauptung, dass diese Neuerung, nach kurzzeitiger Probe nur, mit den Schul-Kindergärten, -Handfertigkeitsübungen, -Militärspielereien, -Steilschrift und dgl. zusammen rubriziert werden wird, wie das in denjenigen europäischen Ländern bereits geschehen ist, nach denen wir quand même immer noch so 'n bisschen hinschielen, wenn uns in Sachen „Valiatio delectat" zuweilen das Trumm ausgeht. Womit keineswegs gesagt werden soll, dass eine ärztliche Überwachung der Gesundheitspflege in den öffentlichen Schulen in gewissen Grenzen nicht wünschenswert wäre, nur wird das virgilische Wort im Auge zu halten sein: „Timeo Danaos et dona ferentes". — *Der Impfzwang* für Schulkinder sollte, trotz der hierzulande sichtlichen Abnahme des Vertrauens in das Impfen überhaupt, in keinem wohlgeordneten Staatswesen unserer Zeit einen Gegenstand offizieller Diskussion bilden können, wäre es auch nur wegen des immerhin bei der übergrossen Mehrheit der Bürger noch herrschenden Glaubens an seinen wohlthätigen Einfluss. Nichtsdestoweniger wirbelt diese Frage auch hier jetzt wieder viel Staub auf und wird eventuell der Frequenz der öffentlichen Schulen unbedingt Abbruch thun, falls der Zwang insofern durchgeführt wird, dass Schüler, die seit Jahren die Schulen besucht haben, bei jedem Auftreten der Blattern längst verlorene Spät-Impfscheine beibringen oder aber sich aufs neue dieser hier im allgemeinen nicht eben mustergiltig inszenierten Prozedur unterwerfen müssen. Das wäre nun erst recht ein Punkt, in betreff dessen ein Hinüberschielen auf die jenseitige Seite des Weltmeeres wirklich recht sehr am Platze sein dürfte. Man würde vielleicht zu der Einsicht gelangen, dass zu den keinem Menschenwesen entbehrlichen, ihm gewissermassen angewachsenen Dokumenten auch der Impfschein gehört, und dass, ohne einen solchen zu besitzen, kein schulpflichtiges sechsjähriges Kind eine öffentliche Schule überhaupt betreten sollte. Statt dessen werden sie aber meist anstandslos zugelassen und ungeimpft mitgeschleift bis eine Blatternepidemie ausbricht; und dann heisst es: Hinaus und ungeimpft nicht wieder herein! Die Eltern aber wissen und bestehen darauf, dass, je älter die Kinder geworden sind, desto mehr Nachwehen das Impfen mit sich bringt, und sind dann sehr oft recht widerhaarig — ein Verhältnis, das den Lehrern unsäglich viel Scherereien bereitet und schliesslich doch jedesmal ausgeht wie das Hornberger Schiessen. Auch heute stehen wir wieder einmal dieser Frage gegenüber, und ist bereits ein förmlicher Kriegszustand zwischen den Pro- und Kontraimpfern eingetreten. Ein Staats-Impfzwangsgesetz für alle Schulen ohne Ausnahme wäre wohl das allein Richtige, wenn man nicht unbedingt je länger desto mehr sich einem meiner rechtsbeflissenen Freunde anschliessen müsste mit der Meinung, dass Staatsgesetze einzig dazu geschmiedet werden, um vielen Advokaten ein beinahe sicheres Einkommen zu verschaffen durch die Prüfung ihrer Konstitutionalität, oder durch das Auffinden von Mitteln und Wegen, wie sie leicht und straflos umgangen werden könnten. —

Das bringt mich auf unser speziell für das Cincinnatier Klima verfertigte *Pensionsgesetz* — „so gut, so schön, so wohlthätig und segensreich". Jahrelang haben wir nunmehr unser Scherflein zu diesem Pensionsfonds beigetragen, und — neuerdings haben die Rechtskundigen, so im Schulrate Sitz und Stimme haben, beantragt, die Konstitutionalität auch dieses Gesetzes prüfen und festzustellen zu lassen. Wenn nun das Letztere fehlschlägt, was dann? „Pour le roi de Prusse!" Das hat übrigens ein angesehener Rechtskundiger und hochstehender

Politiker in unserer Stadt unmittelbar nach der Inkrafttretung des damals in allen Tonarten besungenen Pensionsgesetzes prophezeit und hält an dieser Meinung heute noch fest. —

Die Geburtstage Franklins, Lincolns, Washingtons und Longfellows wurden, soweit mir bekannt ist, in unseren Schulen nahezu kriminell farb- und klanglos begangen. Mich dünkt, man könne in dieser Richtung des Guten gar nicht zu viel thun; ich will jedoch meine Meinung anderen nicht aufdrängen. Nur schade ist es, dass bei sothaniger, in manchen mir bekannten Fällen, ostentiv zur Schau getragenen Gleichgiltigkeit diesen grossen Toten gegenüber es auch uns deutschen Lehrern recht schwierig gemacht wird, die Schüler in dieser Hinsicht auf dem rechten Pfade zu halten.

Die Wiedereinführung alter volkstümlicher Lieder, auch in englischer Sprache, bei unserem Gesangsunterricht kann dem wackeren Leiter dieses Unterrichtszweiges, Herrn Walther Aiken, der in dieser Hinsicht in die Fusstapfen seines verdienstvollen Vaters tritt, nicht hoch genug angerechnet werden, und dem Erziehungsrate gebührt Anerkennung und Dank für den Ankauf von Tausenden von Exemplaren einer vorläufig noch kleinen Sammlung solcher Lieder für den Gebrauch in den verschiedenen Schulklassen. Kopf und Hand sind ja fürs erste besorgt und gut aufgehoben; nun freut es desto mehr, dass auch Gemüt und Herz anfangen mögen zu ihrem Rechte zu gelangen. Einer solchen „...ologie" das herzlichste Willkommen!

quidam.

Milwaukee.

Über Schulreform. Man hört und liest jetzt so viel von Reform. Die Leute wollen alles reformieren oder besser machen. Eigentlich heisst ja das Wort ändern oder umformen; aber es hat doch gewöhnlich den Begriff des Verbesserns in sich. Es wird ja auch so lange etwas zu reformieren oder verbessern geben, so lange die Welt steht, denn alles Menschliche ist unvollkommen. Doch sollten wir uns dabei selbst nicht vergessen zu reformieren, wie der Dichter sagt: „Lasst *uns* besser werden, gleich wird's besser sein." Da hört man denn auch in letzter Zeit viel über *Schulreform.* Sind denn unsere Schulen hier im Lande noch der Verbesserung fähig? Sind sie nicht schon vollkommen? Wenn man unsere Chauvinisten und Nativisten sprechen hört, sollte man glauben, es sei wirklich so. Sie rufen es laut in die Welt hinein: „Wir haben die besten Schulen in der ganzen Welt!" Da fiel mir neulich ein Artikel oder besser eine Anzahl Zuschriften an die Zeitschrift „The Ladies' Home Journal" in die Augen (Januarheft), in denen ganz gewaltige und schwere Anklagen gegen die Schulen, resp. Lehrer und Schulbehörden enthalten waren. Mehrere Eltern beklagen sich bitter darin, dass ihre Kinder so unmenschlich überangestrengt würden in der Schule, und dann noch eine solche Menge für das Haus bekämen, dass sie bis in die späte Nacht aufsitzen müssten; davon seien sie nun geistig und körperlich zusammen gebrochen. Die Ärzte hätten ihnen den Schulbesuch streng untersagt, und sie würden sie überhaupt nicht wieder hinschicken. Fast alle klagen über den gänzlichen Zusammenbruch des Nervensystems (nervous prostration). Dann erklären mehrere junge Mädchen, die mehr als zehn Jahre lang die Schule besucht und sich ernstlich bemüht hätten, ihre Aufgaben zu machen und sich für den Lehrerberuf vorzubereiten, dass ihnen dies nicht möglich gewesen, sie seien bei der Arbeit zusammengebrochen. Aber ganz schrecklich und herzbrechend ist die dritte Columne zu lesen, wo in mehr als zwanzig Fällen die Eltern mit Schmerz und Gram und Verzweiflung berichten, dass sie ihre hoffnungsvollen Kinder hätten ins Grab legen müssen wegen Überanstrengung und Überarbeitung in der Schule.

Also da ist ja die Schule ein moderner Moloch, dem die armen unschuldigen Kinder geopfert werden, und wir Lehrer sind die grausamen Baals- und Molochspriester! Ist dieser Vorwurf gegen uns und die Schule gerecht? Nein, nur teilweise. Ich behaupte ganz entschieden, dass die Eltern die Hauptschuld trifft. Es ist die heiligste Pflicht der Eltern, den Unterricht ihrer Kinder zu überwachen, sich zu überzeugen, ob ihre Kinder die verlangte Arbeit leisten können; ob sie geistig und körperlich dazu imstande sind, für einen wissenschaftlichen Beruf, z. B. als Lehrer vorbereitet zu werden. Wird in der betreffenden Schule wirklich zu viel verlangt, so sollten sie mit den Lehrern Rücksprache nehmen oder ihre Kinder aus der Schule nehmen; aber in den meisten Fällen kümmern sich die Eltern gar nicht um die Schule. Aber da ist noch ein anderer sehr wunder Punkt zu berühren in der Familie. Die ganze jetzige Erziehungsweise ist dazu angelegt, die Kinder schon im frühesten Alter geistig und physisch zu verkrüppeln und für angestrengte geistige Arbeit ganz unfähig zu machen. Die Eltern halten nämlich nicht sorgfältig genug alle geistige Aufregung und übergrosse Einwirkung auf die Vorstellungs- und Einbildungskraft von ihren

Kindern fern, im Gegenteil führen sie dies recht geflissentlich herbei. Da müssen ihre kleinen Kinder schon Parties geben und besuchen, müssen Theater und Matinees besuchen, müssen in Gesellschaften ihrer Eltern bis spät in die Nacht aufbleiben und den für sie so nötigen Vormitternachtsschlaf entbehren. Dann sehen die Eltern ruhig zu, wie die Kinder ganze Arme voll Bücher von der Bibliothek heimschleppen und mit diesem Stoff (oft der reine Schund) sich das kleine Gehirn und Vorstellungsvermögen vollstopfen und bis zum Siedepunkte erhitzen. Die Folgen sind dann schlaflose Nächte oder unruhiger Schlaf, aufgeregte Phantasie, Ängstlichkeit und Furcht im Dunkeln, aufgeregte Träume, Gereiztheit, Schwächezustand, Nervosität und allerlei körperliche Gebrechen. Solches Material bekommen wir dann in die Schule; was sollen wir damit anfangen? Dann noch ein wichtiger Punkt. Die Eltern sind so versessen darauf, sie *recht früh* in die Schule hineinzubekommen, um sie nur aus dem Hause los zu werden, am liebsten schon mit dem 4. Jahre. Die Eltern begehen wirklich ein Verbrechen an ihren Kindern, wenn sie sie vor dem 6. Jahre in die Schule schikken. Das kleine Gehirn ist noch zu wenig entwickelt, um geistig angestrengt zu werden, und das geschieht, und muss geschehen, in jeder Schule, auch im Kindergarten. Auch trägt der Staat hier Schuld, da er ja den Beginn des Schulalters mit vier Jahren festgesetzt hat. Californien fängt es mit 6 Jahren an, und ich glaube noch andere Staaten.

Aber sind denn wir Lehrer und die Schule nun ganz ohne Schuld? Können wir uns gänzlich rechtfertigen von der oben gemachten Anschuldigung? Nein, durchaus nicht; deswegen habe ich schon oben gesagt, dass uns die Schuld nur *teilweise* treffe. Und da müssen wir wohl alle zugeben, dass die Schuld grösstenteils in der fluchwürdigen, grundverkehrten, hirnverbrannten und aller Logik und Pädagogik Hohn sprechenden Methode des Drillens, Einpaukens, Vollstopfens, Auswendiglernens ohne Erklärung und Verständnis besteht, welche noch mehr oder weniger in allen Schulen, sowohl niederen wie höheren, getrieben wird. Ja leider, von der niedrigsten Dorfschule bis zur Normalschule hinauf. So lernen es die Kinder unten und die Miss lernt es oben (in der Normalschule), und so treibt sie es selbst wieder, wenn sie auf dem Katheder sitzt. Jung gewohnt, alt gethan. Woher wohl diese infame Methode stammen mag? Von Deutschland kommt sie nicht, da ist sie gänzlich unbekannt. Also dann jedenfalls von dem „Mutterlande", von England; daher kommt ja meistens alles Schlechte, was wir hier haben. Englands Schulen stehen ja überhaupt, so viel ich weiss, allen andern in Europa weit nach. England hat ja auch wichtigeres zu thun und braucht sein Geld dazu, Krieg zu führen und Völker zu unterjochen und Länder zu erobern. Aber warum rottet man denn diese Einpauke-Methode (craming, rote system) nicht aus? Ja, sie ist halt so bequem und leicht, und — wir haben noch keinen tüchtig vorgebildeten Lehrerstand, besonders nicht auf dem Lande. Ich darf wohl behaupten, dass diese Methode in unserer Stadt Milwaukee sehr wenig Anwendung findet, aber doch wird auch bei uns noch immer viel zu viel auswendig gelernt. Dann möchte ich noch eine andere Unsitte rügen, womit den Kindern viel Schaden und zugleich grosses Unrecht zugefügt wird, nämlich die unsinnigen und übertriebenen häuslichen Aufgaben. Ist es nicht grausam von einer Lehrerin, einem Schüler, der fleissig und gewissenhaft seine Arbeit während 6 Stunden gethan hat, nun noch 25 schwere Rechenaufgaben zu geben, von denen einige wahre Probleme sind, die das Kind gar nicht versteht? Heisst das nicht, ein Kind systematisch zum Lügen, Betrügen und Abschreiben zu erziehen? Fort mit allen Hausaufgaben. Ich gebe schon seit 25 Jahren gar keine mehr und stehe mich viel besser dabei, da ich alle Arbeiten, auch Aufsätze und Memorieren, auch die Strafaufgaben, in der Schule machen lasse unter meiner Aufsicht, wo sie gut und richtig gemacht werden. Lasst unsere Schüler nach der Schule sich draussen in der frischen Luft fleissig herum tummeln und sich Geist und Körper wieder kräftigen und stärken und wieder in das rechte Gleichgewicht bringen.

Nun möchte ich noch etwas über Reformen im Schulunterricht berichten, die in der Februarausgabe des „Ladies' Home Journal" von Eltern vorgeschlagen worden sind. Die Redaktion dieses Blattes — des "L. H. J." — hat eine Seite zur Besprechung von Erziehungsfragen unter dem Namen „New Department, Mothers' Meetings", reserviert, wo solche Zuschriften dann von Zeit zu Zeit veröffentlicht werden. Die meisten derselben sind von Frauen verfasst, wohl, weil sie mehr Zeit und auch mehr Interesse daran haben. Eine solche Zuschrift ist mit A. R. F., Virginia, unterzeichnet, und der Verfasser überschreibt sie mit den Worten: Keine Schule unter dem Alter von 8 Jahren. Er berichtet dann, dass er bei seinen fünf Kin-

dern schon seit 12 Jahren folgende Regeln bei ihrem Schulunterricht beobachtet hat: Kein Kind darf unter 8 Jahren ein Schulzimmer betreten; von 8—12 Jahren werden sie täglich 3 Stunden unterrichtet und vom 12.—15. Jahre täglich 4 Stunden. Keine Schulaufgaben werden zu Hause vorbereitet. Unter keinen Umständen darf ein Schulbuch zum Studium heim gebracht werden. Alle Aufgaben, welche nicht in 3—4 Stunden (in der Schule) gelernt werden können, bleiben ungelernt. Dann giebt er die Fächer an, die seine 13jährige Tochter in 4 Stunden täglich im letzten Schuljahre gut bewältigt hat, nämlich: Geographie, Orthographie, Rechnen, Schreiben, Latein, Französisch, Grammatik und Geschichte. (Lesen?) Dazu kommen noch zweimal wöchentlich eine Musikstunde. Als Resultat giebt er an: Gute Schulzeugnisse, Freude am Schulbesuch, stetiger Fortschritt, die höchste Zufriedenheit der Lehrer, gegenseitiges gutes Einvernehmen, und — keine Doktorrechnungen. Ob das nun eine Staatsschule oder eine Privatschule ist, wohin seine Kinder geschickt werden, sagt er nicht. Nun, jedenfalls hat der Mann einen ziemlich weiten Reformsprung auf einmal gemacht. Es fällt mir sicherlich nicht ein, denselben empfehlen zu wollen in allen Stücken. Aber ich behaupte auch, dass wir Lehrer mit 8jährigen Kindern mehr anfangen können, als mit 5- und 6jährigen. Auch ist die Gesundheit der Kinder etwas wert, und für die Eltern jedenfalls noch viel mehr als für manchen der Lehrer. Prüfet alles, und das Beste behaltet. Dann sind noch einige andere lesenswerte Ansichten und Vorschläge unter den Zuschriften, die auch der Beachtung wohl wert sind.

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend. Beamtenwahl. Die Verhandlungen unseres Vereins für das laufende Jahr wurden mit der Wahl des neuen Vorstandes eröffnet. Nach einem im vergangenen Jahre beschlossenen Rotationsplane legten sämtliche Beamte des Vereins ihre Ämter nieder. Der Vorstand für das laufende Jahr setzt sich zusammen aus den Herren: Dr. H. Zick, Vorsitzender; H. von der Heide, stellvertretender Vorsitzender; Dr. P. Stollhofen, korrespondierender Sekretär; E. Mueller, protokollierender Sekretär und Schatzmeister; H. Kauffmann, Dr. A. Remy, M. Bamberger, Vortragsausschuss. Es wurde als erster Geschäftsakt beschlossen, dass der Vorsitzende als Vertreter des Vereins die dem Prinzen Heinrich von den deutschen Vereinen New Yorks zu überreichende Addresse mitunterzeichnen solle. In Anbetracht der Bedeutung des Deutschtums in New York und der grossen Anzahl deutscher Lehrer in Gross-New York und Umgegend steht zu hoffen, dass der Verein wachse an Jahren nicht allein, sondern auch an Mitgliederzahl und in Bedeutung für das geistige und gesellige Leben seiner Mitglieder: Vivat, floreat, crescat! **X.**

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend. Existenzberechtigung des deutschen Lehrervereins. Unser neuer Vorsitzende, Dr. Zick, eröffnete die Versammlung vom 1. März mit der freudig aufgenommenen Ankündigung, dass er in aller Stille vor zwei Wochen sich seine schönere Hälfte am Altare zugeeignet, und wurden bei der von ihm wegen dieses unvorhergesehenen Ereignisses gestifteten Bierrunde dem glücklichen Paare von Herrn Dr. Monteser in seiner stets launigen Weise die Glückwünsche des Vereins in einem kräftigen Vivat, floreat, crescat ausgedrückt, „besonders aber dem crescat".

Obwohl die Schönheit weiblicher Tugend von unserer männlich ernsten Tafelrunde verbannt ist, machte sich dieselbe diesmal auch noch in anderer Weise geltend — einfach nach dem Naturgesetze des Magnetismus. Naturwissenschaft war zwar nie meine starke Seite und habe ich die in der Schule gelernte formula über magnetische Kräfte ja auch schon längst verschwitzt, immerhin, das Resultat war, dass unser hochgeschätzter frühere korrespondierende Sekretär, Dr. A. Kern, heute durch seine Abwesenheit glänzte. Grund: „Geburtstag meiner Frau". So bleibt uns halt nichts anderes übrig, als unseren lieben Kollegen via Milwaukee zu bitten, seiner verehrten Frau Gemahlin die herzlichsten Glückwünsche des Vereins zu übermitteln.

Auf die Anfrage des Westlichen Lehrervereins, ob den New Yorkern für die diesjährige Tagung in Detroit die Zeit vom 1.—3. Juli passend sei, wurde keine abschlägige Stimme laut. Für diese Versammlung wurde unter allgemeiner Begeisterung als der beste repräsentative Redner der New Yorker Herr Dr. K. Kayser vorgeschlagen, und hat derselbe, da er nicht ablehnte, den ehrenvollen Auftrag angenommen.

Darauf legte Herr Dr. Zick als Träger seiner neuen Amtswürde seine, wenn auch nicht paragraphierten, doch wohldurchdachten Ansichten über die Existenzberechtigung und den Zweck des deutschen Lehrervereins dar und schloss mit praktischen Winken für die Hebung

unseres Vereinslebens. Da dieselben von allgemeinem Interesse erscheinen, mögen wenigstens die folgenden Auslassungen hier Platz finden:

„Man kann ohne Übertreibung behaupten, dass einer der hervorragendsten und unschönsten Züge im deutschen Charakter derjenige der persönlichen Rechthaberei ist, meistenteils verbunden mit einer überkritischen Tadelsucht. Daher dürften alle deutschen Vereine, der unsrige nicht ausgenommen, die Worte Attinghausens zur Beherzigung über ihre Versammlungsräume schreiben:

Seid Einig, Einig, Einig!

Auch dürften sie das Wort des heiligen Augustinus beherzigen:
In necessariis unitas, in dubiis libertas, In omnibus caritas!

Die erste Frage ist: Hat unser Verein eine Existenzberechtigung? Mit der Bejahung oder der Verneinung dieser Frage entscheidet sich auch die, ob wir in optimistischer oder pessimistischer Stimmung in die Zukunft zu schauen berechtigt sind.

Unser Verein hat eine Existenzberechtigung, wenn seine Zwecke und Ziele nicht schon von andern Vereinen, denen die meisten von uns angehören, erfüllt werden. Werden diese von andern Vereinen erfüllt, dann halten wir am besten so bald als möglich die Begräbnisfeierlichkeiten ab und drücken uns über dem Grabe des Dahingeschiedenen, der ja dann nie eigentlich gelebt hat, die Hände zum Abschied.

Nun scheint mir die Existenzberechtigung über allem Zweifel klar; sie ist schon im offiziellen Namen des Vereins ausgesprochen: „Verein *deutscher* Lehrer von New York und Umgegend". Die andern Vereine, denen viele von uns angehören, sind Vereine von Lehrern der *deutschen Sprache*. — Unser Verein schliesst offenbar alle Lehrer *deutscher Abkunft* in sich. Der ausgesprochene Zweck des Vereins ist: Geselligen Verkehr unter ihnen zu ermöglichen, freundschaftliche Beziehungen anzubahnen und zu befestigen, und fernerhin durch Vorträge und Besprechungen pädagogischer Fragen Ihre Berufsinteressen zu fördern. Gedankenaustausch wissenschaftlicher und allgemein-bildender Art und Pflege des freundschaftlichen Verkehrs als Deutsche ist offenbar der programmässige Zweck unseres Vereins, und wie der erreicht wird, wissen Sie im allgemeinen so gut wie ich, ja — ohne falsche Bescheidenheit meinerseits — wahrscheinlich besser als ich. Von einer Wirkung des Vereins nach aussen steht, nach meiner Meinung, nichts im Programm des Vereins. Und doch, sollte der Verein nicht in einem gewissen Sinne auch sich nach aussen fühlbar machen? Diese Frage drängte sich mir unwillkürlich auf infolge der Diskussion, die anlässlich der Adresse an den Prinzen Heinrich hier vor 4 Wochen stattfand. Sollen wir bloss einen Verein darstellen, in dem man sich als Deutsche in deutscher Gemütlichkeit trifft und pädagogische Fragen erörtert? Das könnte man schliesslich auch zu Zweien oder Vieren am runden Tisch.

Oder sollen wir es versuchen, wie die Spezialvereine an den öffentlichen Schulen die Interessen der deutschen Lehrer zu wahren und eventuell auch zu verfechten? Das geschieht ja schon in diesen Vereinen.

Nach meiner unmassgeblichen Ansicht dürften wir mit Vorteil einen Mittelweg einschlagen. Vor allem: Gedankenaustausch bezüglich aller Gegenstände, die uns als deutsche und deutschsprechende Berufslehrer der deutschen Sprache oder anderer Gegenstände interessieren; dann, oder besser zu gleicher Zeit, gemütlicher Verkehr bei einer Tasse Mokka oder einem Glase Gerstensaft unter fleissiger Anwendung des edlen Tabakes, und zuletzt, aber nicht in zu stiefmütterlicher Weise, Besprechung und Meinungsaustausch bezüglich der Dinge, die in der Welt der Erziehung vor sich gehen, und welche die Berufsstellung des deutschen Lehrers *als Deutschen* berühren. In dieser Hinsicht können sich die einzelnen Mitglieder als Hochwachtposten betrachten und durch zeitigen Bericht des Beobachteten auf mögliche Gefahren hinweisen, die sich dann vielleicht vermittelst des persönlichen Einflusses einzelner Mitglieder, oder durch den Einfluss von anderen Vereinen, denen die einzelnen angehören mögen, abwenden oder wenigstens vermeiden lassen. Dabei soll der Verein *als Verein* keine scharfe Stellung in irgend welcher Frage in öffentlicher Weise nehmen. Denn die deutschen Lehrer *als Deutsche* bilden keinen Stand wie die Lehrer der deutschen Sprache an den öffentlichen Schulen, die ja mitunter auch Nichtdeutsche sind. Aber es giebt gewisse Strömungen, wie die nativistischen Tendenzen in gewissen Universitäten, Städten und Schoolboards, welche den deutschen Lehrer als Deutschen schädigen, und deren Erörterung wohl in den Rahmen des Vereinszwecks zu gehören scheint, sowie auch das Bestreben, diesen Tendenzen, *wenn auch nicht als Verein*, entgegenzuarbeiten durch den Einfluss der einzelnen Mitglieder als Individuen, z. B. journalistisch, oder als Mitglieder streng berufsmässig geschlossener Vereine, in deren

Interesse ein solches Entgegenarbeiten liegt."

Unter die Mittel zur Hebung des Vereinslebens rechnete der Redner:

1. Geselligkeit, gehoben durch Musizieren, Singen, Deklamation unter Heranziehung selbst schauspielerischen Talentes;
2. regelmässiges Erscheinen der Mitglieder;
3. Zunahme des Vereins durch „Paarung", d. h. jedes Mitglied solle ein neues Mitglied anwerben (siehe Einleitung des Berichtes);
4. gute Vorträge der Mitglieder oder auswärtiger Redner;
5. Veröffentlichung der letzteren in den Pädagogischen Monatsheften;
6. Trommelrühren für das Abonnement auf die Pädagogischen.

Die Ausführungen fanden allgemeinen Beifall und regten zu weiteren Vorschlägen an.

Der musikalische Teil unseres Programms musste aus dem oben angeführten magnetischen Grunde ausfallen, denn ohne Rücksicht auf die Wahrheitsliebe des Chronikenschreibers, der von seinem Helden sagt: Er blus die Flöt' und sung dazu", erklärte sich unser werter Herr Vize-Vorsitzende H. von der Heide rundweg für unfähig, Violine und Klavier zu gleicher Zeit zu spielen.

P. S.

III. Umschau.

Amerika.

Prinz Heinrich ist von seiner Tour nach den südlichen und mittleren Staaten unseres Landes nach New York zurückgekehrt, und er wird, ehe diese Zeilen unseren Lesern zu Gesicht kommen, seine Heimreise angetreten haben. Die Empfangsfeierlichkeiten in den einzelnen Städten und Staaten sind dank unserer vorzüglichen Berichterstattung auf das minutiöseste in den Tageszeitungen veröffentlicht worden, und wir brauchen hier kaum zu wiederholen, dass der wahrhaft vornehmen, dabei überaus gewinnenden Erscheinung des Prinzen sich alle Herzen öffneten, und dass die ihm vielleicht anfangs nur anstandshalber zugedachten Ehrungen dann wirklich als von Herzen kommend erwiesen wurden.

Zwei Besuche verdienen jedoch unsere besondere Beachtung: der in Milwaukee, das die schmeichelhafte Bezeichnung „Deutsch-Athen" trägt, und der in Boston, das wir mit gleichem Rechte „Yankee-Athen" nennen können. Gern möchten wir über den ersteren Besuch stillschweigend hinweggehen, wenn wir nicht auf verschiedene Anfragen unserer Leser Antwort schuldig wären. Milwaukee hat sich dem Prinzen gegenüber nicht als die deutscheste Stadt der Union gezeigt. Die Staatsraison unserer Politiker verbot schon von vornherein ein Hervortreten des deutschen Elements, und diese hatten wohl verstanden, in der Aufstellung des Programmes für den 6-stündigen Aufenthalt des Prinzen das Heft in den Händen zu behalten. Die Uneinigkeit der deutschen Presse, die Eifersucht der einzelnen deutschen Vereine, der Eigensinn besonders beteiligter Personen thaten das übrige; sie brachten es zuwege, dass der Prinz das vorzügliche deutsche Theater Milwaukees nicht kennen lernte, dass ein Besuch eines grossartigen Oratoriumkonzertes des Musikvereins, des Pioniers der deutschen Kunst, das zufälligerweise für den 4. März, dem Tage des Prinzenbesuchs, festgesetzt war und in dem Bruchs „Odysseus", für diesen Besuch wie geschaffen, zur Aufführung gelangte, dem Programm nicht einverleibt wurde, und dass auch ein Besuch der einzigen nationalen deutschamerikanischen Anstalt des Landes, des Lehrerseminars, unterblieb. Dass letzteres uns besonders leid thut, wer wollte uns darum tadeln?

Sonst verlief der Aufenthalt des Prinzen in Milwaukee glatt; er sah und hörte und—ass nichts anderes als an den andern Orten, an denen er sich aufhielt. Wie ganz anders in Boston. Wahrlich, die am wenigsten deutsche Stadt unter unseren Grossstädten bereitete dem Gast einen Willkomm, auf den die deutscheste derselben hätten stolz sein können. Und wir als Deutschamerikaner müssen mit besonderem Stolze auf die Stunden in Cambridge blicken; denn wenn der deutsche Einfluss auf die Entwickelung unseres Landes an solcher Stelle, der geistig höchsten des Landes, anerkannt wird, dann brauchen wir an dem Fortbestehen und der Ausbreitung unserer deutschen Ideen zum besten unseres Landes nicht mehr zu zweifeln; der Same, der an den Stätten der Wissenschaft gesäet wird, wird seine Frucht bringen.

Obgleich die Rede des Präsidenten

Eliot bei der Verleihung des Ehrentitel eines Doktors der Rechte an den Prinzen in den Tagesblättern erschien, so soll ihr doch auch in den Spalten unseres Blattes Raum geboten werden. Präsident Eliot sprach wie folgt:

„Diese Feier hat einen eigenartigen Charakter. Zweimal während des Bestehens der Universität fand eine ausserordentliche akademische Versammlung statt, beide male um einen Präsidenten der Ver. Staaten zu ehren, der auf einer Rundreise durch das Land begriffen war; aber noch nie vorher wurde diese demokratische Universität zu dem Zwecke zusammenberufen, einen fremden Prinzen zu ehren. Gewichtige Gründe müssen eine solche, ohne Präzedenzfall dastehende Handlung von seiten dieser Gesellschaft von Gelehrten veranlasst haben.

Diese Gründe sind: Unsere Geschichtskundigen kennen den teutonischen Ursprung vieler Institutionen und Gebräuche aus weit entfernter Zeit, die über England nach diesem Neuengland kamen. Der puritanische Ursprung der Universität veranlasst uns, die Namen der Helden des Protestantismus, Luther, Melanchthon und Erasmus, die ihnen verwandten Geistesheroen und die der deutschen Fürsten, welche diese edle Sache durch lange Jahre einer stürmischen Zeit und grausamer Kriege verteidigten, in dankbarer Erinnerung zu halten. Die puritanische Regierung von Massuchusetts folgte mit banger Besorgnis den wechselnden Erfolgen des dreissigjährigen Krieges und pflegte öffentliche Danksagungen zu Gott für „Gute Nachrichten aus Deutschland" anzuordnen. Bei Betrachtung der grossen sozialen und ethnologischen Fragen unserer eigenen Zeit haben wir gesehen, dass Deutschland im 19. Jahrhundert zu der Bevölkerung der Ver. Staaten den grössten Teil beigesteuert, und dass das ihr gelieferte deutsche Element nicht nur das zahlreichste, sondern auch das gebildetste war.

Als akademisch gebildete Männer fühlen wir die grosse Verpflichtung, welche Amerika den technischen Lehranstalten und Universitäten Deutschlands schuldet. Von diesen haben Tausende lernbegieriger amerikanischer Studenten ihre Lehren empfangen, sich ihre Inspirationen geholt und den dort gesehenen Beispielen nachgeahmt. In diesem Augenblicke sind Hunderte von amerikanischen Lehrern, die eine deutsche Universität ihre „Alma Mater" nennen, in Schulen, Colleges und Universitäten dieses Landes thätig, von der eisigen Nordküste bis zu den heissen Philippinen. Unsere Gelehrten wissen sehr wohl, welche unvergleichlichen Schätze Deutschland seit der Mitte des 19. Jahrhunderts der exakten Wissenschaft zugeführt hat, sowie auch der Wissenschaft, die auf dem Gebiete der Kunst und der Industrie in den letzten 50 Jahren so wunderbare Veränderungen in dem Verhältnisse des Menschen zur Natur hervorgebracht hat. Unser ganzes Volk bringt der Einigung Deutschlands die tiefste Sympathie entgegen. Wir alle glauben an einen grossen Bund von Staaten, die durch eine gemeinsame Sprache, durch unbehinderten gegenseitigen geschäftlichen Verkehr, durch gleiche Währungsmittel, Post, Verkehrswege, Gerichte und Finanzinstitute verbunden und durch einen hehren Patriotismus vereinigt sind. Das ist die ehrwürdige amerikanische Nation, das ist auch das junge deutsche Reich.

Wir begrüssen heute einen würdigen Repräsentanten deutscher Grösse, würdig im Range, würdig im Charakter. Wir sehen in ihm aber noch etwas mehr als den Vertreter einer ausgezeichneten Nation und eines Kaisers. Universitäten haben ein gutes Gedächtnis. Vor vierzig Jahren war die amerikanische Nation in grosser Gefahr und Tausende von jungen Männern bluteten und starben für sie. Von glaubwürdiger Seite wird berichtet, dass die Königin von England in einem kritischen Momente zu ihrem Premierminister sagte: „Mein Lord, Sie müssen verstehen, dass ich kein Aktenstück unterzeichnen werde, das einen Krieg mit den Ver. Staaten bedeutet." Der Enkel dieser vortrefflichen Frau sitzt jetzt bei uns. In Ausübung der mir verliehenen Autorität kreiere ich nun Albert Wilhelm Heinrich, Prinz von Preussen und Vize-Admiral, zum Ehrendoktor der Rechte und erkläre, dass er zu allen Rechten und Privilegien, die mit dieser Würde in Verbindung stehen, berechtigt ist."

Zum diesjährigen Lehrertage. Die Vorbereitungen für den diesjährigen deutschamerikanischen Lehrertag schreiten rüstig vorwärts, und schon beginnt das Programm feste Gestalt anzunehmen.

Als Zeit der Versammlungen sind die Tage vom 30. Juni bis 3. Juli bestimmt worden, und es ist dadurch den Besuchern ermöglicht, sich ohne grosse Schwierigkeiten an beiden Tagungen, an der unseren, sowie an der der N. E. A. (Minneapolis, 7.—10. Juli,) zu beteiligen; denn von Detroit aus werden voraussichtlich billige Fahrraten über die Seen nach Minneapolis bewilligt werden.

Während der Vorstand noch mit der Aufstellung des Vortragsprogramms beschäftigt ist, dem besondere Aufmerk-

samkeit gewidmet wird, um die Arbeit so erspriesslich wie möglich zu gestalten, hat auch der Ortsausschuss Detroits sich konstituiert und folgende Herren zu Beamten gewählt: Erster Präsident: Carl E. Schmidt; zweiter Präsident: Henry Pfeiffer; Schatzmeister: O. L. Marx; Sekretär: H. Steichmann.

Zu Vorsitzern der verschiedenen Komitees wurden folgende Herren ernannt: Finanzen: Alderman O. L. Marx; Hallen: Curt Hoffmann, Redakteur der Abendpost; Hotels: Henry Pfeiffer; Programm: Prof. J. Hermann; Vergnügungen: Ed. Marschner, Präsident des Schulrates; Empfang: Dr. Herm. Kreit; Redner: Max Kohen, Redakteur des Volksblattes. Diese Komitees können von ihren Vorsitzern nach Belieben ergänzt werden.

Einem Schreiben des Sekretärs des Ortsausschusses, Herrn H. Steichmann, an den Präsidenten des Lehrerbundes, Herrn Dir. Dapprich, entnehmen wir folgende Einzelheiten bezüglich der bisher dort gethanen Arbeit. Als Versammlungshalle ist die Harmonie-Halle, das Gebäude des grössten deutschen Vereins Detroits, gewählt worden, die von dem Verein zuvorkommenderweise zur Verfügung gestellt wurde. — Die Auswahl der Hotels muss im letzten Grunde den Besuchern überlassen werden, doch werden die Preise der einzelnen Hotels späterhin veröffentlicht werden. — Ein Souvenier-Programm ist in Aussicht genommen, das eine kurze Geschichte Detroits mit Abbildungen, eine solche der Harmonie und des sozialen Turnvereins nebst einem Streifzuge auf das Gebiet des deutschen Schulwesens in Detroit, sowie eine Schrift über den deutscham. Lehrerbund enthalten soll.—Als Redner für den Eröffnungsabend sind die Herren August Marxhausen, Präsident der Harmonie, und Bürgermeister Magdeburg in Aussicht genommen. — Als Hauptteile des Unterhaltungsprogramms werden ein Ausflug nach „Belle Isle", eine Bootfahrt mit Kommers und ein Konzert in Pfeiffers Garten genannt. — Für den Empfang der Gäste an den Landungsplätzen und Bahnhöfen wird in ausgiebigster Weise Sorge getragen werden.

Deutschland.

Berlin. Auf der letzten Schulkonferenz hat *Professor Mommsen* folgenden denkwürdigen Ausspruch über die Notwendigkeit des Griechischen und des Lateinischen für die Juristen gethan, der nicht vergessen werden sollte: „Für ihre spezielle Wissenschaft kommt das Griechische so gut wie gar nicht in betracht; das Lateinische ist nicht gerade überflüssig (Heiterkeit), aber viel wichtiger würde es für den Juristen sein, wenn er in die modernen Sprachen vollständiger eingeführt würde."

Die deutschen Verehrer Shakespeares, ein Komitee, an dessen Spitze Prof. Dr. W. v. Oechelhäuser, Karlsruhe, steht, erlässt einen Aufruf zur Errichtung eines Shakespeare-Denkmals in Weimar, um damit eine Adoption zu bestätigen, „welche die deutsche Nation, so wie sie denkt und fühlt, schon längst vollzogen hat. Es ist ein Vorgang ohnegleichen in der Kulturgeschichte aller Völker, dass dem Dichterheros einer fremden Nation von einem andern, allerdings stammverwandten Volke das geistige Ehrenbürgerrecht erteilt, dass sein Kultus unlöslich und neidlos mit dem der eigenen Geisteshеroen verknüpft wird, wie dies in der Verehrung des Dreigestirns Goethe-Schiller-Shakespeare durch das deutsche Volk in die Erscheinung tritt." Die Kosten des Denkmals sind auf 50,000 Mark berechnet. Beiträge sind an Hrn. Kommerzienrat Dr. Moritz in Weimar zu richten.

Der Widerstand der polnischen Kinder in Wreschen gegen den Religionsunterricht in deutscher Sprache und die deswegen vorgenommene Züchtigung der Kinder hat in den Ratsälen Berlins zu grossen Redeschlachten geführt und das Bestehen einer Polenfrage für Preussen klar gelegt. Mit der Gründung von drei neuen Seminarien will man der „Bildungspolitik" im Osten gerecht werden. Die „Päd. Ztg." hält dieses Mittel für ungenügend, da die deutschen Lehrer in der Provinz Posen in immer schwierigere Lage kommen. „Besonders schlimm steht's in Wreschen. Ein Lehrer darf sich öffentlich kaum mehr zeigen; überall wird er verfolgt. In der eigenen Wohnung werden ihm die Fenster eingeschlagen. Zwei Lehrer wurden in den öffentlichen Lokalen beschimpft und misshandelt. In Städten und Dörfern hat man von polnischer Seite Spione aufgestellt, welche die Lehrer auf Schritt und Tritt bewachen. Die Schulkinder werden über ihre Lehrer ausgefragt, Aufsätze werden aus den Schulheften herausgerissen und an die polnische Zentrale in Posen eingeschickt. In Theatervorstellungen werden nur solche Stücke aufgeführt, in denen Lehrer auftreten und der Lehrerstand lächerlich gemacht wird."

In Berlin starb am 25. Dezember v. J. *Prof. Dr. Eugen Pappenheim* im 71. Lebensjahre. Die pädagogische Welt schätzt den Verstorbenen als Comenius-Forscher und Fröbel-Kenner. Seit langem stand er an der Spitze der Kindergartenbewegung in Deutschland. Die zahlreichen Kindergärten Berlins, sowie das dortige

Kindergärtnerinnenseminar und eine Schule zur Ausbildung von Kinderpflegerinnen sind auf seine Anregung oder doch wenigstens unter seiner wesentlichen Mitwirkung ins Leben gerufen worden. Seit Jahren war er auch Redakteur des Fröbel-Organs „Kindergarten".

Preussen. Man ist in Preussen mit der gegenwärtigen Lage des Schulanfangs und der Versetzungsprüfungen, sowie mit der Ferienverteilung vielfach unzufrieden und strebt eine Änderung zum Bessern an. Die Vereinigung für Schulgesundheitspflege hat deshalb beschlossen, in diesem Betreffe eine Umfrage an die Schulmänner der Schweiz, österreichs, Russlands, Frankreichs und der nordischen Länder zu veranstalten. Das eingehende Material soll dann benützt werden bei Beantwortung der Frage, ob und eventuell in welcher Weise der Schulanfang und die Ferien zu verlegen sind.

Verwendung der Kinder zu Treibjagden. Dieser Unfug besteht in Preussen noch allenthalben. So schreiben die „Pommerschen Blätter" von der Insel Rügen: „Die Zeit der Treibjagden hat begonnen, und die Schulstuben sind an den Tagen zum grossen Verdruss der Lehrer und trotz aller Strafen leer. Die Gutspächter müssen kontraktlich die Treiber stellen — und die Kinder sind billig und am leichtesten erhältlich. Da wäre es doch wohl am Platze, wenn Minister und Regierung eine recht energische Verfügung gegen diesen Missbrauch der Kinder richteten."

Der Kampf um das K ist nunmehr endgiltig entschieden und Köln und Krefeld müssen in Zukunft im C geschrieben werden. So entschied vor einigen Tagen das Oberverwaltungsgericht unter Verwerfung einer Beschwerde der beiden genannten Städte, welche das K beibehalten wollten.

Quedlinburg. Hier hat sich ein Ortsausschuss zur Errichtung eines Denkmals für Guts-Muths gebildet. Die an der Spitze der deutschen Turnerschaft stehenden Männer fordern in einem Aufrufe die Turner auf, die Denkmalssache eifrig zu fördern.

Amberg. Seminarpräfekt Dr. Beck hat in der hiesigen Provinzialbibliothek einen kleinen Teil des Manuskripts des Epos „Parzival" Wolframs von Eschenbach gefunden. Das Manuskript diente seither als Buchumschlag und entstammt wahrscheinlich dem zweiten Viertel des 13. Jahrhunderts.

München. Lehre, Lehrer, — rede nicht! Der liberale Lehrer Weber in München hat seiner — liberalen Vorgesetzten Zorn erregt durch eine etwas freimütige, vulgo liberale Rede, über die illiberale Behandlung seiner Standes- und Berufsgenossen. Er wurde „diszipliniert". Der Mann hat Berufung an die Königl. Kreisregierung ergriffen, diese hat den Verweis bestätigt. Er wird nun an den Kultusminister gehen, und dieser wird zu befinden haben, ob den Lehrern erlaubt oder nicht erlaubt ist, als freie deutsche Männer den Mund aufzuthun, wenn sie der Schuh drückt. Es wäre doch abscheulich, wenn von den liberalisierenden Ratsherren unserer aufgeklärten Zeit dereinst gesagt werden müsste, was Otto Seeck in seiner „Geschichte des Untergangs der antiken Welt (II. S. 454) von der Tyrannei der römischen Kaiser sagt: „Wer sich durch Kühnheit, Freimut und selbständige Gesinnung auszeichnete, war sehr im Nachteil gegenüber den Kriechern und Schleichern und musste in den meisten Fällen zu Grunde gehen."

Dänemark.

Gegen den Schulabsolutismus. Der dänische Kultusminister — bekanntlich ein gewesener Dorfschullehrer—hat eine Verfügung erlassen, wonach an den höheren Schulen des Staates „Schulräte" gebildet werden. Der „Schulrat" setzt sich zusammen aus sämtlichen Lehrern und dem Rektor der Schule und tritt in der Regel einmal monatlich zusammen. Jedes Mitglied des Schulrates kann Anträge stellen; deren endgiltige Annahme ist jedoch von der Zustimmung des Rektors abhängig. Wird diese versagt, so entscheidet das Ministerium. — Bisher übten die Rektoren eine Art Alleinherrschaft innerhalb der Schulen aus, und alle Reformversuche, die in dieser Beziehung von den in ihrer Mehrheit freigesinnten Lehrern gemacht wurden, sind bisher and dem Widerstand der konservativen Herren gescheitert. Durch diese Neuordnung wird das konstitutionelle System an Stelle der Rektorenherrschaft im höheren Schulwesen eingeführt.

Frankreich.

Lehrergehälter. Jämmerlich geht es den höheren Lehrern, wie auch den Volksschullehrern. Der Gehalt eines „professeur de collège" schwankt zwischen 2000 und 3000Frcs., das eines „professeur de lycée" zwischen 3500 und 5000 Frcs.; die sogenannten „maitres répétiteurs" sind in dieser Hinsicht mit den Collège-Professoren gleichgestellt. Zum Unterhalt einer Familie müssen sich also die meisten Lehrer ohne Gnade Nebenverdienste zu verschaffen suchen, wenn sie kein Privatvermögen haben. Die im städtischen Dienst sind darauf

noch mehr angewiesen, als die im Staatsdienst angestellten. In einer kleinen Stadt in der Nähe von Paris beziehen die Lehrer einer höheren städtischen Unterrichtsanstalt ein so niedriges Gehalt (nicht über 1900 Frcs.), dass sie, um mit den Ihrigen wenigstens vor wirklicher Not geschützt zu sein, abends mehrere Stunden in einer grossen Drukkerei arbeiten, wobei sie 1 Frcs. 50 für den Tag verdienen. Die meisten Privatlehrer leben thatsächlich nur von der Hand in den Mund. Die Volksschullehrer, die bis zu 2800 Frcs. steigen können, leiden vielfach gleichfalls Mangel. Die Gesuche um Gehaltserhöhungen scheinen wenig Aussicht auf Erfolg zu haben.

Der fremdsprachliche Unterricht. M. G. Leygues, der ausdauerndste Unterrichtsminister Frankreichs seit 1870, beschäftigt sich lebhaft mit dem Unterricht der Fremdsprachen in den französischen Mittelschulen. Er ist mit dem bisherigen Resultat nicht zufrieden und hat die Programme von 1890 umgearbeitet. In dem begleitenden Zirkular heisst es unter anderem: Diejenige Methode ist die empfehlenswerteste, die den Schüler am schnellsten und sichersten in den Besitz der Fremdsprache bringt. Man wähle daher die einfachsten Grammatiken, solche, die am wenigsten mit Regeln und Ausnahmen überladen sind. Die Aufgabe des Lehrers ist, den Schülern eine gute Aussprache beizubringen. Das gesprochene Wort soll dem geschriebenen vorangehen. Das natürliche Mittel, um diese Sprachmethode ins Werk zu setzen, ist die Anschauung, bei welcher das Wort sich direkt dem gezeigten Gegenstand anschliesst. Im ganzen Unterrichtskursus soll der Lehrer sich der fremden Sprache bedienen und muss die französische Sprache vollkommen beiseite setzen, ausser in solchen Fällen, wo der Gebrauch derselben unbedingt notwendig ist, um seine Erklärungen klarer, kürzer und vollkommener zu gestalten.

England.

Ein englisches Urteil über die deutsche Volksschule. Im Juliheft der englischen „ContemporaryReview“ 1901 veröffentlicht R. S. Hughes auf Grund einer nach Deutschland unternommenen pädagogischen Reise einen Aufsatz “The English School and its German Rival”, dem wir nur folgendes entnehmen wollen: „Der Vorzug des Deutschen (vor dem Engländer) liegt in der philosophischen Basis des Erziehungssystems; primäre und höhere Schulen stehen als geistige „training grounds“ weit über den englischen. Und dann das deutsche Schullesebuch, der Geographie- und Geschichtsunterricht, der Unterricht in fremden Sprachen: darauf sieht der Engländer mit Neid.“ Zum Schluss sagt der Verfasser, „noch ein Wort von dem Manne, von dem man sagt, dass er die deutschen Schlachten geschlagen, der aber leider in gewissen Kreisen, oberen und unteren, nicht mehr der hohen Schätzung begegnet, wie er es noch immer verdient, dem deutschen Lehrer. Dieser steht auf hoher Stufe; seine Bildung ist weniger umfassend, als tief; seine Kenntnisse in Geschichte und Philosophie der Erziehung sind durchaus gediegene. Deutsche Lehrer sind Philosophen und viele von ihnen enthusiastische Herbartianer, die mit seinen Begriffen umgehen können. Niemals beginnt der deutsche Lehrer eine Unterrichtsstunde, ohne das Vorhergegangene zu rekapitulieren und das vorliegende Thema mit anderen Lehrgegenständen zu verknüpfen. Ich glaube, dass in keinem anderen Lande der Welt das Lehren auf so ernst philosophischer Grundlage beruht wie in Deutschland und möchte hinzufügen, dass der Lehrerstand nirgends von der Bürgerschaft so geachtet wird und sich selbst so hoch stellt, wie in Deutschland. Er ist stolz auf seinen Beruf, und das Land ist stolz auf ihn, und daran thut es gut. Ich freue mich, dass man beginnt, diesen Standpunkt auch in England einzunehmen; denn so lange der Beruf eines Lehrers nicht auch bei uns als ebenso schwierig wie ehrenvoll angesehen wird, muss der Vergleich unseres Schulweseus mit dem deutschen in gewissen Punkten zu unserem Nachteile ausfallen.“

IV. Vermischtes.

Schülerzahl der Klassen. In Schweden hatte Stockholm 1893 pro Volksschulklasse die mittlere Frequenz von 36.—In Dänemark bestimmt das Schulgesetz von 1899 für die Orte mit städtischen Privilegien die Maximalschülerzahl in den Volksschulklassen auf 35, für die Landgemeinden auf 37. Zur Herstellung der Gebäude wurden die nötigen Geldmittel bewilligt. — Die Londoner Schulbehörde hat 1898 beschlossen, in allen neu anzulegenden Schulhäusern die Zimmer für die obersten Klassen der Volksschulhäuser auf die Maximalzahl von 40 einzurichten, für die mittleren auf 45, die untersten auf 50.

Der „trockene" Schaumwein. Die Monatsschrift „Der Weinkenner", Ratgeber für Keller, Küche und Haus, veröffentlicht (4. Jahrg., Oktober 1901, Nr. 1) folgende Zuschrift, die ihr aus Paris zugegangen ist: „Ein kleines Beispiel des mangelnden Verständnisses fremder und auch der eigenen Sprache in Deutschland. Deutsche Schaumweine werden täglich mit der Bezeichnung „trocken" angepriesen, was doch der helle Blödsinn ist. Denn eine Flüssigkeit ist stets das Gegenteil von trocken. Diese Bezeichnung ist einfach eine von einem Schuljungen verbrochene Übersetzung des Wortes sec. Dies heisst freilich an erster Stelle trocken, hat aber mehrere Nebenbedeutungen. Bei Flüssigkeiten hat es die Bedeutung unseres Wortes *herb*, im Gegensatz zu süss, anderweitig kann es grob, kurz, endgültig bedeuten, je nach dem Inhalt des Satzes."

So erklärt sich wohl auch die Anwendung des englischen „*dry*" in gleichem Sinne.

Verbreitung der Sprachen. Die chinesische Sprache ist nach der Zahl der Menschen, die sich ihrer bedienen, die am weitesten verbreitete Sprache, da sie von 300 bis 400 Millionen Menschen gesprochen wird. Alle europäischen Sprachen treten dagegen weit zurück, denn selbst das Englische wird nur von etwa 100 Millionen Menschen benützt. An dritter Stelle steht die deutsche Sprache, für die der Statistiker des Mouv. Geograph. 69 Millionen mobil macht, während sich nach der Berechnung von Paul Langhans unter Einbeziehung des Niederdeutschen die Summe von 85 Millionen ergiebt. Dann folgt das Russische mit 67 Millionen. Die beiden früheren Weltsprachen, das Französische und das Spanische, müssen sich jetzt mit je 41 Millionen begnügen. Italienisch wird von 30, Portugiesisch von 13 Millionen Menschen gesprochen.

Mehr als die Hälfte aller Zeitungen der Welt werden in englischer Sprache veröffentlicht. In den Ver. Staaten herrscht ein grosses Gemisch von Sprachen, denn es giebt dort Zeitungen in 24 verschiedenen Idiomen. Die italienische Sprache ist ausserhalb des Stammlandes hauptsächlich in Ägypten und in beiden Amerika verbreitet. Das Spanische ist sehr zurückgegangen, bildet aber im Handelsverkehr noch immer eine Sprache von grösster Wichtigkeit.

Besonders interessant ist eine Zusammenstellung über den Fortschritt der einzelnen Sprachen im Laufe der Jahrhunderte. Am Ende des 15. Jahrhunderts sprachen erst vier Millionen Menschen englisch, und am Ende des 16. Jahrhunderts auch erst 20. Vom 15. bis zum Ende des 17. Jahrhunderts war die deutsche Sprache nur bei 10 Millionen Menschen vertreten und vor 100 Jahren erst bei 31. Das Russische gar war vor 400 Jahren die Muttersprache von nur 3 Millionen und vor 100 Jahren von nur 30 Millionen. Selbst das Französische wurde am Ende des 15. Jahrhunderts erst von 10 Millionen Menschen gesprochen und hat seitdem eine zwar stetige, aber doch nicht sehr starke Ausbreitung gefunden. Ebenso ist die Entwickelung des Italienischen und Spanischen in den letzten 400 Jahren verhältnismässig unbedeutend gewesen. Immerhin haben alle genannten Sprachen im Laufe des 19. Jahrhunderts einen Fortschritt erfahren, wie er vorher noch niemals vorgekommen war, und Carnac rechnet aus, dass Ende des 20. Jahrhunderts die Verteilung der Sprachen folgende sein werde: Englisch 640, Deutsch 210, Russisch 233, Französisch 85, Italienisch 77, Spanisch 74 Millionen.

Als Abkürzung des Ausdruckes „drahtlose Telegraphie" ("wireless telegraphy") schlägt ein Leser des „Standard" ein neues Wort: „Ärographie" mit den Ableitungen „Ärogramm" und „Ärograph" vor, wodurch auch die Verständigung im internationalen Verkehr erleichtert werden würde.

Der Logiker. Einem Professor geht die Brille verloren. Da er nicht weiss, ob sie ihm gestohlen wurde oder ob er sie verlegt hat, hält er in seiner Verzweiflung folgendes Raisonnement: „Wer stiehlt? Ein Dieb stiehlt. Wenn ein Dieb eine Brille stiehlt, dann ist er entweder kurzsichtig oder nicht. Ist er kurzsichtig, dann hat er eine Brille oder hat er keine. Hat er eine Brille, wozu braucht er meine? Hat er aber keine, dann findet er doch meine nicht. Also

kurzsichtig ist er nicht. Wenn er aber nicht kurzsichtig ist, wozu braucht er meine Brille? Also, ein Dieb hat meine Brille nicht. Ich muss sie also verlegt haben. Wenn man aber eine Sache verlegt hat, muss man sehen, wo sie ist. Ich sehe, dass sie nicht da ist. Wenn ich aber etwas sehe, dann muss ich doch eine Brille auf der Nase haben; also hab' ich die Brille auf der Nase!" (Pr. L.-Ztg.)

Bücherschau.

I. Bücherbesprechungen.

Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der *Erziehungsschule*, zugleich Versuch eines Lehrplans, angewandt auf die Übungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars zu Jena. *Mit 4 lithographierten Tafeln* von *Hermann Itschner*. Langensalza, H. Beyer & Söhne, 1901; Preis 1 M. 80 Pf.

Das Buch Itschners ist noch vor dem Erscheinen der Berichte über den Dresdener Kunsterziehungstag abgeschlossen worden. Es ist aber mit soviel Sachkenntnis und praktischer Erfahrung geschrieben, dass ihm trotzdem eingehende Betrachtung gebührt. Der Verfasser sucht die Frage zu beantworten: „Was können wir für eine künstlerische Erziehung der Jugend in der Volksschule thun?" Es setzt sich zunächst mit drei älteren Schriften, die sich mit derselben Frage beschäftigen, auseinander: Dr. K. Lange, „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend, 1893; G. Hirt, Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes, 1897; A. Lichtwark, Kunst und Schule, 1887. Alle drei haben die volkswirtschaftliche Wirkung der Sache im Auge: die Heranbildung eines grösseren kunstliebenden Publikums, die Demokratisierung des Kunstverständnisses, die Hebung von Kunst und Kunsthandwerk an und für sich. Im Gegensatz dazu ist für Itschner der Kunstunterricht nur pädagogisches Mittel zum Zweck der Bildung des sittlich-religiösen Charakters. „Der Verwirklichung dieses Zieles hat der Kunstunterricht zu dienen durch Bildung für das Schöne, das wir kurzweg als „Geschmacksbildung" bezeichnen wollen. Geschmacksbildung ist aber, sofern die bildende Kunst in Frage kommt, nur möglich durch vieles und bewusstes Sehen. Voraussetzung der Geschmacksbildung ist also Bildung des Auges. Kein Mittel aber ist wertvoller für Erziehung des Auges als das Zeichnen des betreffenden Objekts. Zeichnen bedeutet in dieser Hinsicht also Vertiefung der Anschauung. Zeichnen ist uns also nur Mittel zum Zweck, nicht Selbstzweck," (p. 6). Als Unterrichtsform kann demnach, neben der Anschauung, nur der entwickelnd darstellende Unterricht in Betracht kommen, weil er wie kein zweites Verfahren alle Kräfte der Seele aufruft, und weil der Schüler dabei das Gefühl hat, schöpferisch thätig zu sein. Dadurch gelangt er am ehesten zur Fähigkeit des Nachempfindens. Denn nicht sowohl der Verstand, sondern Herz und Gemüt „das Gebiet, wo die Zentralfeuer des Lebens brennen", sollen gebildet werden. So müssen auch wahre Kunstwerke, nicht „maskierte stereometrische Körper, Naturblätter, Kannen, Teller, und Fässer und Karren", wie sie Lange als Vorlagen gebraucht, als Unterrichtsgegenstände dienen. Der Kunstunterricht in der Volksschule kann sich, wie der Geschichtsunterricht, nur mit der nationalen Entwickelung befassen; jener ist die notwendige Ergänzung zu diesem, da die Kenntnis der politischen Geschichte nur ein höchst einseitiges Bild von dem Kulturleben der Vergangenheit gewährt. — Vor allen Künsten muss die Architektur im Lehrplan die Führung übernehmen, denn sie schafft im allgemeinen für alle anderen die Voraussetzungen. Sie ist die älteste, würdigste, auch sozialste aller Künste. Und da sie ausserdem mit der grössten Einfachheit der Verhältnisse arbeitet, so kann an ihr am leichtesten der Geschmack gebildet werden. An ihr vereinigen sich alle die Eigenschaften, welche durchgreifende Anschauungen geben: Wucht und Grösse, Einfachheit in Linienführung und gliedernder Gesetzgebung. An der Architektur soll rechtes Schauen gelernt werden, nicht an der Natur; denn nur erzogenen Augen offenbart die Natur ihre Schönheit. Noch weitere Vorzüge kommen der Architektur zu: bei ihr wird

am deutlichsten, was sie will; auch der gewöhnliche Mann sieht ihre Zweckmässigkeit ein; und gerade weil sie nicht aus dem Boden künstlerischer Illusion erwächst, sondern aus dem Boden der Zwecksetzung, muss ihr Eingang in die Schulen verschafft werden. Und zuletzt sind die Werke der Architektur auch die lebendigsten Zeugen der Vergangenheit; sie sind entweder gewaltige Mahner, den verflossenen Epochen hoher Kunstblüte eine neue an die Spitze zu stellen, oder predigen sie von den Zeiten innerer Zerrissenheit des Vaterlandes, und sind ebenso gewaltige Mahner für das Gewissen der Nation, festzuhalten an der Freiheit, ihrem höchsten Gut" (p. 32). Die Kronen aber ganzer Entwicklungsgänge können wegen des verwirrenden Reichtums ihrer Gestaltung (Kölner Dom, Heidelberger Schloss) nicht sofort zur Besprechung gelangen. Vielmehr sind zur Einführung Objekte zu fordern, die folgende Vorzüge haben: „a) eine gewisse Einfachheit, so dass die wesentlichen Züge scharf genug hervortreten; b) Gegenwart, sinnliche Frische; c) ein gewisses Vertrautsein mit dem Objekt von seiten des Schülers, so dass sympathische Gefühlstöne an ihnen haften. Das können wir aber nur in der Heimat haben. Eine kunstgeschichtliche Heimatskunde auszubilden ist deshalb ein dringendes und das allererste Erfordernis für unseren Unterricht" (p. 33f).

Im Unterricht selbst muss die Anschauung stets mit der Darstellung Hand in Hand gehen. Den Stoff liefern in den ersten Jahren Märchen, Robinson und (für Jenaer Verhältnisse) Thüringer Sagen. „Wir entwickeln den Gegenstand aus einer Szene heraus, vertiefen uns nach zeichnerischen Gesichtspunkten in denselben, lassen ihn dann zuerst von einem Schüler aufzeichnen, veranlassen die übrigen zur Korrektur und stellen dann selber durch Zeichnung den gereinigten Entwurf fest" (p. 42). So wird z. B. zu dem Märchen von den 7 Geisslein der Tragkorb der Geissenmutter, Thüre, Fenster, Bank, Stuhl etc. gezeichnet, natürlich in Umrissen, wobei immer darauf zu sehen ist, dass der Schüler den einzelnen Gegenstand im Zusammenhang des Ganzen fühlt. Im 4. Jahre wird die Nibelungensage erzählt; da werden dann Siegfrieds Schwert und Schild, oder der Kelch, aus dem Etzel Krimhilde zutrinkt, etc. gezeichnet. Immer muss die Vorlage Symbol sein für eine ganze Szene. Das 5. Schuljahr wird ganz dem Studium der romanischen Baukunst gewidmet. Eine benachbarte Kirche dient als Muster. Die Bilder oder Modelle auswärtiger berühmter Kirchen werden im Anschauungsunterricht zur Vergleichung herbeigezogen. Einzelne Teile des Bauwerkes werden gezeichnet: Grundriss, Querschnitt eines Pfeilers, eine Rosette, Ornamente etc. Dem Schüler tritt so das Ornament, dessen pädagogische Bedeutung Itschner sehr hoch stellt, von Anfang an nicht als tote Abstraktion, sondern als wesentliches Glied eines lebendigen Organismus entgegen. Im 6. Schuljahr wird der gotische, im 7. der Renaissance-Stil durchgenommen. Eine Hauptforderung ist es, den Schüler immer darauf hinzuweisen, dass höchste Zweckmässigkeit auch höchste Schönheit ist; durch die Vergleichung mit Hässlichem wird der kritische Blick geschärft.—Während bisher nur Flachzeichnungen gemacht wurden, wendet sich der Unterricht im 8. Jahre endlich dem technischen Hauptziel zu, dem Zeichnen nach der Wirklichkeit. An einfachen Beispielen (Eisenbahngeleise etc.) werden die Grundgesetze der Perspektive erläutert, und dann, zugleich als Wiederholung des ganzen Kurses, die Denkmäler der verschiedenen Kunstepochen in ihrem malerischen Totaleindruck zu Papier gebracht. Nach diesem Durchwandern der klassischen Perioden (der Verfasser rechnet auch noch den Barockstil dazu) ist der Schüler bis an die Schwelle der Neuzeit gelangt. Und nun soll er auch etwas von dem Ringen unserer Zeit nach einem originalen Stil verspüren. Wo keine Galerien und keine „modernen" Gebäude zur Verfügung stehen, kann wenigstens an der Kleinkunst oder mit Hilfe von Zeitschriften der neue Stil gezeigt werden.

Mit dem hier skizzierten Lehrplan glaubt Itschner in technischer Hinsicht ebensoviel zu bieten als die früher üblichen Methoden, von denen er sich durch den alles beherrschenden Gesichtspunkt der Geschmacksbildung unterscheidet. Er hat dem Schüler „zugleich einen Einblick gewährt in die Entwicklung der bildenden Künste. Dabei kann dem Schüler auch klar geworden sein, wie der deutsche Geist alle Einflüsse von aussen zwar willkommen geheissen, aber nach seinem eigenen Empfinden umgedichtet hat. Mit diesem Bewusstsein und einem gebildeten Anschauungsvermögen verlässt der Zögling die Schule" (p. 64f). Zum Schluss seiner Erörterung spricht der Verfasser die Hoffnung aus, dass es gelingen möge, das Volk in seinen Breiten künstlerisch zu interessieren. „Je mehr dort künstlerisches Verstehen anwächst, desto mächtiger wird auch das künstlerische Bewusstsein des Nationalgeistes sich regen. Vielleicht wird uns dann noch einmal eine neue

Kunstperiode geschenkt, vielleicht eine, die von Eisen türmt und wölbt, was frühere Generationen aus Stein geformt" (p. 66.)—Man sieht Itschner ist selber warm geworden, und trotz seiner eigenen Theorie, die er anfangs verfochten, wird ihm die Kunst schliesslich mehr als nur die Dienerin der Moral. Diese Inkonsequenz thut aber dem Wert seines Buches nicht Abbruch; sie beweist nur, dass er nicht bloss ein geschulter Pädagog, sondern auch ein durch und durch gesund denkender und gesund fühlender Mensch ist. Er versteht es, das geht auch aus dem Hauptteil des Buches beigefügten Probelektionen hervor, seine Schüler zu begeistern, ihnen seine Gefühle mitzuteilen. Er hätte es wagen können und wagen sollen, einen Schritt weiter zu thun. Verwendet er nicht allzu viel Zeit auf die verschiedenen Baustile? Ich meine, das Auge von Schülern, die einen solchen Unterricht, wie den Itschners, fünf und sechs Jahre lang genossen haben, ist sehr wohl fähig, die Schönheiten der Natur zu sehen. Die wesentlichen Merkmale des romanischen, gotischen, Renaissance- und Barockstils, können sich solche Schüler auch innerhalb zweier Schuljahre einprägen; und nachdem sie gelernt haben, die Umrisse von gotischen Blattornamenten, Fialen und Fassaden zu zeichnen, werden sie auch die Umrisse von Häusern, Büschen und Bäumen, zuerst nach Vorlagen, bald direkt nach der Natur zustande bringen. Mit ganz einfachen Landschaftszeichnungen nach der Natur könnte das siebente Schuljahr wohl ausgefüllt werden. Für den Anschauungsunterricht dieses Jahres empfiehlt ja Itschner selbst sogar schon Figurenbilder wie Schongauers Bauernfamilie, Dürers Anbetung der 3 Könige u. a. Warum sollte nicht in diesem Jahre das Hauptgewicht auf das Studium der Landschaft gelegt werden? Dann wäre noch ein Jahr übrig für das Studium des menschlichen Körpers. Dies erst kann den Abschluss eines Kurses bilden, der die von Itschner aufgestellten Forderungen erfüllen soll. Es ist nicht nur möglich, sondern auch notwendig, dass es der Schüler lerne, den menschlichen Körper ästhetisch zu betrachten. Jeder wahrhaft gebildete Mensch beklagt die Prüderie der Durchschnittsleute, die sich beim Anblick plastischer oder malerischer Darstellungen von nackten Figuren entsetzen; jedermann ist empört über die Gemeinheit von Leuten, die vor Meisterwerken wie Giorgionis schlafender Venus nichts Besseres zu thun wissen, als Zoten zu reissen. Dass solche Prüderie und solche Gemeinheit beide ihren Grund in einem Mangel an Sittlichkeit haben, dass an diesem Mangel die Erziehung schuld ist, wird niemand bestreiten wollen. Warum also das Übel nicht mit der Wurzel ausrotten? Die Schule muss es thun. Ein Lehrer, der seinen Schülern den Sinn erschlossen hat für die strenge Gesetzmässigkeit architektonischer Gebilde, wird es auch vermögen, sie die schöne Harmonie der menschlichen Proportionen verstehen und bewundern zu lehren. Der Kampf gegen die Prüderie muss als wesentlicher Bestandteil des Kunstunterrichts in den Volksschulen anerkannt werden. —

Noch eine Einzelheit. Für den Anschauungskurs empfiehlt Itschner „Moderne Kunst", „Kunst für Alle" und in dritter Linie „Kunstwart". Die Wichtigkeit der Sache erfordert eine Bemerkung. Über die Gediegenheit und Vortrefflichkeit des Kunstwart herrscht nur *eine* Stimme. Mit „Kunst für Alle" ist es schon anders; unter den Bildern ist sehr viel Wertvolles, aber auch sehr viel Wertloses; der Text ist oft nur leeres Phrasengedresch . „Moderne Kunst" aber ist unter Sachverständigen schon längst gerichtet, nämlich als rein geschäftliches Unternehmen eines gewissenlosen Geldmannes (Bong). Freilich die „Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer" hat es auch schon über sich gebracht, die „Moderne Kunst" zu empfehlen; und vielleicht entschuldigt oder erklärt das die Empfehlung Itschners. Carl Meissner schreibt im Kunstwart, der über Konkurrenzneid selbstverständlich erhaben ist, über diese „Moderne Kunst": „Irgend etwas von ernsthafter „moderner Kunst" bekommen wir weder zu sehen noch zu lesen. Überall ein bewusstes Spekulieren auf das Platteste oder auch das Gemeinste, eine schlechtweg ekelerregende Geschäftsmacherei"; und „Die deutsche Familie zum mindesten sollte den Bongschen Verlag endlich aus ihrem Hause weisen, so gut wie jede Dirne, auch wenn sie seidene Roben trägt" (K. W. 15, 7; p. 346).

Über die Bewegung für künstlerische Erziehung des Volkes findet man Aufschluss im Kunstwart 13, 6; 13, 5; 14, 10; 14, 13; 15, 2, 3, 4, 7.

O. E. Lessing.

Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus. Die amerikanische Schule hat in den letzten zehn Jahren für die Geschmacksbildung ihrer Schüler Grosses gethan. Die leeren Wände der Volksschule in Städten und auf dem Lande füllen sich mit Bildern aller Art; vor den Fenstern stehen Topfpflanzen und Aquarien; Illustrationen aus der Hand der Schüler erläutern und verschö-

nern die Aufsätze über botanische und zoologische Themata, und der Zeichenunterricht hat neue Bahnen beschritten und sich zu einem Bildungsmittel erster Klasse im Bereich des Schönen aufgeschwungen. In fast allen grösseren Städten dieses Landes haben sich Vereine gebildet, welche die künstlerische Ausstattung der Schulen zu ihrer speziellen Aufgabe gemacht haben. Wir wünschen ihre Aufmerksamkeit auf eine Serie von Bildern zu richten, welche im Verlag von *B. G. Teubner, Poststrasse 3, Leipzig,* erschienen sind. Die in Farben ausgeführten Originalarbeiten haben vor den hier bevorzugten Nachbildungen bedeutender Kunstwerke vieles voraus: sie tragen den Stempel der Ursprünglichkeit; sie sind für den Zweck speziell hergestellt; ihre Grösse erlaubt auch ein klares Erkennen der Details aus der Ferne; sie behandeln interessante Gegenstände aus Natur- und Volksleben; ihr Preis (3 — 6 Mark) ist so bescheiden, dass auch bei geringen Mitteln die Anschaffung im Bereich der Möglichkeit liegt. Wir wünschen dem Unternehmen den verdienten Erfolg und hoffen, dass auch die amerikanische Volksschule recht viele dieser Arbeiten in Gebrauch stellen möge. **X.**

Paul Heyse, Hochzeit auf Capri. With introduction, notes, vocabulary, and material for conversational exercises in German, by *Dr. Wilhelm Bernhardt.* Boston (D. C. Heath & Co.), 1901. 30 cents.

Die Ausgabe dieses — um heysisch zu reden — nicht unhübschen Geschichtchens ist mit dem Geschick und der Sorgfalt hergestellt, die man bei dem rührigen Herausgeber gewohnt ist; eigentlich mit viel mehr, als die Kleinigkeit verdiente. Der editorielle Apparat — 9 Seiten Einleitung, 17 Seiten Anmerkungen, 58 Seiten Vokabular — ist neben den 36 Seiten Text unverhältnismässig breit geraten. Von den Anmerkungen konnten eine ganze Anzahl (1, 1 und 10; 8, 6; 17, 3, 4, 6; 19, 4; 35, 3) ganz ausfallen, da ihr Inhalt fast wörtlich in der Einleitung gegeben ist, oder durch Verweise auf die Einleitung ersetzt werden; diese Verweise wären dann am besten unter den betreffenden Stichworten im Vokabular eingetragen worden. Auch die auf des Verfassers L'Arrabbiata bezüglichen Anmerkungen konnten wegbleiben; überhaupt ist nach der Lektüre letztgenannter Novelle das Lesen der „Hochzeit" höchstens als ein bisschen Zeitvertreib zu empfehlen.—Druck- und sonstige Fehler sind mir nicht begegnet. „Seelenverkäufer" (S. 11, 10) nennt man in Süddeutschland ein langes, sehr schmales Boot. „Range" (S. 13, 4) ist süddeutsch Maskulinum. — Dankenswert zur Schulung im Fragestellen sind für einen jungen Lehrer die zwölf Seiten Stoff zu Gesprächen über den Text; der erfahrene bildet sich seine Fragen immer am besten selbst, aber auch er wird bei schriftlichen Aufgaben über den Text vorgedrucktes Material, wenn es wie das vorliegende gut ausgearbeitet ist, gerne zeitraubenden Diktaten vorziehen.

Friedrich Mann, Kurzes Wörterbuch der deutschen Sprache. Unter Beiziehung der gebräuchlichsten Fremdwörter mit Angabe der Abstammung und Abwandlung. Fünfte Auflage. Langensalza, 1901. VI und 332 Seiten in 8. 2 M. 50 Pf.

Als Ziel seiner Arbeit, dem er in der neueren Auflage treu geblieben ist, bezeichnet der Verfasser im Vorwort zur ersten Auflage ein Wörterbuch von mässigem Umfange mit möglichst kurzen, genauen Bedeutungsangaben, die Wurzel- und Stammwörter mit ihren wichtigsten Ableitungen unter Angabe von Abstammung, Abwandlung und Bedeutung enthaltend; und zwar für weitere Kreise, denen grössere wissenschaftliche Werke nicht zugänglich sind. Von Fremdwörtern sind die gebräuchlichsten in ähnlicher Weise behandelt; leicht erklärliche Zusammensetzungen sind nur sparsam aufgenommen; landschaftliche Ausdrücke nur insoweit, als sie bei den Klassikern auftreten. Bei den deutschen Stamm- und Wurzelwörtern ist dann jeweils auch die mittel- und althochdeutsche, gelegentlich auch bei genauerer Übereinstimmung die alt- und neuenglische Form verzeichnet; ebenso die nötigen grammatischen Angaben über Flexion.

Innerhalb der Grenzen, die sich der Verfasser gezogen hat, ist sein Buch eine sehr achtbare Leistung. Es enthält auf engem Raume eine ungeahnte Fülle von Material; die Angaben, soweit ich mich durch Stichproben überzeugt habe, sind durchweg zuverlässig; die Anordnung des Zusammengehörigen unter dem Stammworte wird bei manchen ein lebhaftes Verlangen wachrufen, sich weiter in der Werkstatt der Sprache umzusehen. Dass es dem Buche an äusserer Anerkennung nicht fehlt, zeigt sein Erscheinen in fünfter Auflage seit 1881.

Was kann nun ein Werk wie das vorliegende dem deutschlernenden Ausländer und dem Lehrer des Deutschen im Auslande bieten? Für den Ausländer selbst ist das Buch nicht berechnet. Was sollte er mit einer Begriffsbestimmung wie z. B. der von Neid: „das aus Man-

gel an Wohlwollen hervorgehende Missvergnügen über die Vorzüge eines andern oder über ihm zu teil gewordenes Gute"? oder Netz: „Das Gestrick zum Fangen von Tieren; dem Ähnliches"? Er wird in allen Fällen lieber zum zweisprachigen Wörterbuch greifen, und "envy", "net" werden ihm mehr sagen als alle deutsche Definitionen. Überhaupt diese Definitionen: sie sind ja mit anerkennenswertem Fleiss und scharfem Denken ausgearbeitet und müssen dem deutschen Oberprimaner bei der häuslichen Vorbereitung in einem gefürchteten Kapitel der Logik ein Gegenstand der Verehrung und des Entzükkens sein—wem aber dienen sie sonst, abgesehen von der Anregung zu gelegentlichem Widerspruche und desto schärferem Nachdenken? Dagegen wird der vorgeschrittene Ausländer aus der Zusammenstellung verwandter Wörter unter einer Sippe mehr oder weniger Nutzen ziehen können; und eben dieser Eigenschaft kann auch der Lehrer des Deutschen, gleichviel ob er seine Mutter- oder die Fremdsprache im Unterricht verwendet, manch schätzenswerten Wink entnehmen; vgl. z. B. den Artikel Glauben. Auch die Definitionen weniger gebräuchlicher Wörter möchte ich hierher rechnen; die obengenannten Ausstellungen beziehen sich mehr auf alltägliche Begriffe, die einem Deutschen auch ohne Definition klar sind.

Das Buch will als Wörterverzeichnis betrachtet sein und beschäftigt sich nicht mit der Aufführung idiomatischer Redewendungen, was auch auf so engem Raume, selbst mit Aufopferung der Ableitungen und der Definitionen, so gut wie unmöglich wäre. Diesem Zweck dienen besser die grossen und die zweisprachigen Wörterbücher, sowie auch Sammlungen wie Hetzels „Wie der Deutsche spricht" (Leipzig 1896).

Lehrreich dürfte ein Vergleich des Mannschen Wörterbuchs mit der jüngst erschienenen Neuauflage des Kaltschmidt-Lehnertschen Werkes sein, das sich ähnliche Ziele wie das vorliegende mit Einschluss eingehenderer Behandlung sinnverwandter Wörter und Ausdrücke gesteckt zu haben scheint; dasselbe ist mir jedoch nur aus einer kurzen Anzeige bekannt.

Univ. of Wis. **E. C. Roedder.**

Deutsche Aufsätze zur Belebung und Vertiefung des Gesamtunterrichts. Für Oberklassen der Volksschulen, sowie für die Mittelklassen höherer Lehranstalten bearbeitet von *A. Kleinschmidt*. Das Werk ist im Verlage von *Friedrich Brandstetter* in Leipzig erschienen und besteht aus zwei Bänden. Der erste Band enthält 64 Aufsätze aus der Religion, 64 aus der Litteratur, 70 aus der Weltgeschichte und 112 aus der Geographie; der zweite Band bringt 80 Aufsätze über Menschenleben und Menschenarbeit, 55 aus der Hauswirtschafts- und Gesundheitslehre, 103 aus der Naturgeschichte, 50 aus der Naturlehre und 20 über Jahreszeiten und Witterung. Der Inhalt des Werkes ist also, wie man sieht, reichhaltig und mannigfaltig! Von den Stilarten sind im wesentlichen die Erzählung, die Beschreibung, die Schilderung und die Abhandlung (mit konkretem Inhalte) berücksichtigt worden. Jedem Aufsatze geht eine kurze Inhaltsangabe in der Form von Stichwörtern voraus, die indessen meist gar keinen Aufschluss über den Inhalt des Aufsatzes gewähren.

Die geringen Erfolge im Stilunterrichte schreibt der Verfasser dem Umstande zu, dass die *Aufsatz*übungen sehr häufig nichts weiter sind als *Aufschreib*übungen. Falls ein Lehrstoff richtig behandelt worden ist, müssen die Schüler der Oberklassen auch imstande sein, etwas darüber ziemlich fehlerfrei niederschreiben zu können, ohne dass der Lehrer die Sache zu diesem Zwecke nochmals weitläufig mit ihnen durchkaut. Können sie dies nicht, so ist damit bewiesen, dass betreffs der formalen Schulung ein bedenklicher Fehler gemacht wurde. „Man sollte daher nicht solche Gegenstände zu Aufsatzübungen benutzen, die bereits sachlich und sprachlich im Unterrichte erschöpft sind, sondern andere, neue, *die in lebensvoller Beziehung zu ihm stehen.*" Mit diesen Worten ist die Verwendbarkeit des Kleinschmidtschen Werkes trefflich gekennzeichnet. Lehrern an Schulen in diesem Lande, die sich in ihrem Aufsatzunterricht von dem geisttötenden Banne der Schreibleseübungen befreien wollen, sind diese „Deutschen Aufsätze" ganz besonders zu empfehlen. **P. G.**

Jung-Amerika. Redakteur: *Dr. H. H. Fick*, unter Mitwirkung von *C. Grebner*, *E. Kramer* und Anderen. Verlag von Gus. Muehler, 1328 und 1330 Main St., Cincinnati, O. Preis für das Jahr (10 Hefte): 30 cts. Einzelne Nummer: 5 cts.

In dem Novemberhefte des letzten Jahrganges der P. M. machten wir unsere Leser bereits auf das angekündigte Erscheinen der neuen Zeitschrift für die Jugend aufmerksam. Seit Dezember ist dieselbe unter obigem Titel regelmässig zu Beginn eines jeden Monats erschienen, es befinden sich also nunmehr drei Hefte in unsern Händen, und wir dürfen es daher wohl wagen, ein Urteil über die Zeitschrift auszusprechen. Für unsere amerikanische Jugend, die bei be-

schränkter Kenntnis der deutschen Sprache in vieler Hinsicht noch einen andern Denkungs- und Interessenkreis als z. B. die deutsche Jugend hat, unterhaltenden Lesestoff zu finden und dabei die richtige Mitte zwischen „Kunstwert und Kindertümlichkeit“ inne zu halten, ist unendlich schwer. Umsomehr ist es anzuerkennen, dass die Verfasser den richtigen Ton getroffen haben und den Kindern einen Lesestoff bieten, den dieselben mit Vergnügen lesen werden. Ein jedes Heft hat Abteilungen für die oberen, die mittleren und unteren Grade; Scherzfragen und Rätsel, sowie die Briefe von Tante Clementine werden viel dazu beitragen, das Interesse der Kinder an dem Blatte festzuhalten.

Wir wünschen der Zeitschrift im Interesse unserer Sache eine recht weite Verbreitung. Sie ist unseres Wissens seit dem Eingehen der früher von der Herold Co. zu Milwaukee herausgegebenen „Jugendpost“, soweit die Mittel- und Oberstufen in Betracht kommen, die einzige derartige Veröffentlichung*), und wir raten unsern Kollegen und Kolleginnen, sich mit ihr bekannt zu machen und wenn möglich ihre Schuler zum Lesen des Blattes zu bewegen. **M. G.**

*) Für die Kleinen (6. — 10. Jahr) erscheint nach wie vor die früher mit der obengenannten „Jugendpost“ in Verbindung herausgegebene „Kinderpost“ (Herold Co., Milwaukee, Wis.). Dieselbe erscheint wöchentlich, vier Seiten stark (Quartformat), und steht seit langen Jahren unter der vorzüglichen Leitung von Herrn Leo Stern. Ihr jährlicher Abonnementspreis beträgt als Einzelexemplar 50 cts. D. R.

Das Jahrbuch über den Volksschulunterricht, das durch den auch in Amerika bestens bekannten Generalschulinspektor *G. Jost* begründet wurde, ist diesmal, für das Jahr 1902, unter Leitung des Generalschulinspektors Felix Mortel erschienen (Verlag der Buchhandlung vonArmand Colin in Paris, rue de Mézières, Preis 3 Frcs.). Es enthält in seinem ersten Teile das Verzeichnis der Schulaufsichtsbeamten Frankreichs und seiner Kolonien, sowie der bestehenden pädagogischen Vereinigungen und der Auszeichnungen und Preise, die im Laufe des letzten Jahres den Lehrern des Landes gewährt wurden. Im zweiten Teile finden sich mehrere interessante Artikel, z. B. über soziale Erziehung, über die Beziehungen zwischen Volksschule und Demokratie, über die Lehre der Pflichten gegen Gott, Experimente im physikalischen Unterrichte und über Hauswirtschaftslehre. Besonders interessant ist die von Herrn Jost zusammengestellte Übersicht über wichtige Vorgänge im Unterrichtswesen fremder Länder .

II. Eingesandte Bücher.

Die Deutschen, Erzählungen, Schilderungen, Sagen und Gedichte aus Deutschlands Vergangenheit und Gegenwart. Mit einem Anhange: Die Deutsch-Amerikaner. Für deutsch-amerikanische Schulen und Familien gesammelt und bearbeitet von *Constantin Grebner*. Milwaukee, Wis., Geo. Brumder. 1902.

Tierquälerei und Sittlichkeit. Von *Philipp Klenk*, Verfasser der Preisschrift des Berliner Tierschutzvereins. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1902. Preis 50 Pf.

J. G. Herders Pädagogische Schriften und Äusserungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von *Dr. Horst Keferstein*, Seminaroberlehrer a. D. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1902. Preis 2 M., eleg. geb. 3 M.

Biblische Geschichten und Kapitel aus Weizsäckers und Luthers Bibelübersetzungen by *Warren Washburn Florer, Ph. D.*, University of Michigan. George Wahr, Ann Arbor, Mich., 1901.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **April 1902.** **Heft 5**

Aufruf zur Beteiligung an der 32 Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes in Detroit, Mich., vom 30. Juni bis 3. Juli 1902.

(Offiziell.)

Es ist schon mehr als ein Vierteljahrhundert verflossen, seit wir die Gastfreundschaft der schönen Stadt Detroit zum letzten mal genossen. Der Ort, wo der Vater des Lehrerbundes und sein erster Präsident, *Papa Feldner,* wirkte, der Ort, an welchem die Gründung unseres Lehrerseminars beschlossen wurde, hat unseren Bestrebungen seit lange fern gestanden. Dort durch unsere Verhandlungen neues Leben unter den Freunden unserer Arbeit zu erwecken, ist unsere Aufgabe. Die ehemaligen Schüler Feldners und andere liberal gesinnte Deutschamerikaner haben mit grösster Bereitwilligkeit umfassende Vorbereitungen zu unserem Empfange getroffen, und wir alle hoffen auf eine recht zahlreiche Beteiligung an der nächsten Tagsatzung. Die Zeit ist so gewählt, dass unsere Besucher leicht und billig zur Tagsatzung des Turnerbundes sowohl, als auch zur Versammlung der N. E. A. kommen können. Die schöne Stadt, ihre herrliche Umgebung und ihr mildes Klima sollten Hunderte unserer Freunde zum Kommen bewegen. Interessante Vorträge, anregende Debatten und nach der Arbeit fröhliche Feste sind in sichere Aussicht gestellt. Alle Bedingungen zu einem erfolgreichen Verlauf der 32. Sitzung unseres Bundes sind somit gegeben, und wir hoffen mit Recht, dass dieselbe sich würdig den früheren anschliessen möge.

Wir verweisen unsere Mitglieder ganz speziell auf die liebenswürdige Einladung des Ortsausschusses und das vorläufig entworfene Programm und zeichnen

mit kollegialischem Grusse

Emil Dapprich, Präsident.
Louis Hahn, Schatzmeister,
Emil Kramer, Sekretär.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft.

Mit Freuden begrüssen die deutschen Bürger dieser Stadt die 32. Jahresversammlung des deutschamerikanischen Lehrerbundes, die für den 30. Juni, den 1., 2. und 3. Juli angekündigt ist. Die Stadt Detroit, in der Eduard Feldner den Grundstein eines deutschen Schulwesens legte, wird es sich zur Ehre anrechnen, die deutschen Lehrer des Landes in ihren Mauern zu empfangen. Auf ein herzliches Willkommen dürfen die Mitglieder des Lehrerbundes gefasst sein, und der Ortsausschuss wird alles aufbieten, den Besuchern den Aufenthalt angenehm zu machen und ihnen den besten Eindruck der schönen „City of the Straits" zu geben.

Carl E. Schmidt, Vorsitzer des Ortsausschusses.
H. Steichmann, Sekretär.

Programm.

Montag, den 30. Juni. Empfang der Gäste.

Abends 8 Uhr: Eröffnungsversammlung in der Harmonie-Halle; Begrüssung durch den Vorsitzer des Ortsausschusses, den Bürgermeister Maybury und den Präsidenten des Schulrats, Eduard Marschner; Eröffnung des Lehrertages durch den Präsidenten des Lehrerbundes.

Dienstag, den 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptversammlung.

1. Geschäftliches: Berichte der Beamten; Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen.

2. Vortrag: Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen. Sup. Phil. Huber, Saginaw, W. S., Mich.

3. Vortrag: Der erste Unterricht im Deutschen an angloamerikanische Schüler. Herr Eduard Prokosch, Chicago University, Chicago, Ill.

4. Vortrag: Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage. Oberlehrer W. H. Weick, Cincinnati, O.

Nachmittags und abends: Besuch einiger Schulen unter der Führung des Schulratspräsidenten Ed. Marschner; Ausflug nach Pfeiffers Garten; Konzert.

Mittwoch, den 2. Juli.

Vormittags: Zweite Hauptversammlung.

1. Vortrag: Entwickelung und Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen von Erie, Pa. Prof. G. G. von der Gröben, Erie, Pa.

2. Bericht des Komitees zur Pflege des Deutschen.

3. Vortrag: Der Leseunterricht. Sup't. Hermann Woldmann, Cleveland, O.

4. Vortrag: Das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen. Prof. H. C. G. von Jagemann, Harvard University, Cambridge, Mass.

5. Bericht der Prüfungskommission des Lehrerseminars.

Nachmittags: Besuch von Belle Isle und Besichtigung der Stadt.

Donnerstag, den 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptversammlung.

1. Vortrag: Idealismus, behandelt von einem deutschen Lehrer in Amerika. Prof. C. F. Weiser, High School, Detroit, Mich.

2. Revision der Vereinsstatuten.

3. Berichte der Ausschüsse.

4. Vorstandswahl. Vertagung.

Nachmittags und abends: Wasserpartie nach St. Clair-Flats, dem amerikanischen Venedig, und Abschiedskommers.

Einquartierung.

Folgende Hotels werden vom Ortsausschusse empfohlen:

„Griswold" (american plan), $2.00.

„Oriental" (am. plan—nur für Herren), $2.00.

„Wayne" (am. plan), $2.00—2.50.

„Normandie" (am. plan), $2.00.

„St. Clair" (am. plan), $2.50—3.50.

Einzelne Zimmer im „Griswold" und „Oriental" zu 75 cts. bis $1.50 à Person.

Eisenbahnraten.

Die Eisenbahnen erklären sich bereit, die Rundreise für die Besucher des Lehrertages auf 1 1/3 des gewöhnlichen Preises der Einzelfahrt festzusetzen, vorausgesetzt, dass mindestens 100 Personen von solchen Fahrkarten (certificate plan) Gebrauch machen. Die Besucher haben ihre Absicht, zum Lehrertage nach Detroit zu fahren, dem Agenten mitzuteilen, von dem sie die Fahrkarte kaufen, und diese nach Ankunft in Detroit vom Sekretär des Ortsausschusses unterschreiben zu lassen.

Colonel Francis W. Parker.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Eduard Prokosch*, Chicago Uuiversity, Chicago, Ill.

Sie haben einen guten Mann begraben.

Francis Wayland Parker, zweifellos der bekannteste amerikanische Pädagog der Gegenwart, starb am 2. März 1902 in Pass Christian, Miss., wo er Linderung für ein chronisches Leiden gesucht hatte. Die amerikanische Volksschule verliert in ihm einen kühnen Vorkämpfer für den Fortschritt, einen erbitterten Feind des Schulschlendrians.

* * *

„Colonel", wie Freund und Feind ihn zu nennen pflegten, war am 9. Oktober 1837 in dem Städtchen Bedford (jetzt Manchester) in New

Hampshire geboren. Schon von Geburt aus schien er zum Lehrberufe prädestiniert: Sein Urgrossvater mütterlicherseits war ein Gelehrter von Ruf gewesen, seine Mutter eine ausgezeichnete Lehrerin. Der Lehrberuf stak dem Knaben im Blute, und es war ihm eine bittere Enttäuschung, als er mit acht Jahren (zwei Jahre nach dem Tode seines Vaters) bei einem Farmer in die Lehre gegeben wurde. Fünf Jahre hielt er es trotzdem im Joche der ihm verhassten Bauernarbeit aus. Mit dreizehn Jahren aber legte er trotz des Unwillens seiner Verwandten Harke und Spaten endgiltig nieder und nahm den Kampf mit dem Leben auf eigene Faust auf. Ohne jede Hilfe von aussen schlug er sich vier Jahre lang bald lernend, bald fürs Brot arbeitend durch, bis er endlich eine Lehrerstelle in Corser Hill, Boscawen (jetzt Webster), zu dem fürstlichen Gehalt von fünfzehn Dollars per Monat bekam.

Von jetzt an aber ging es stetig aufwärts. Jedes Jahr brachte eine Besserung seiner Lage und eine Vermehrung seiner Schulkenntnisse (die er sich grossenteils autodidaktisch erwarb). Als der Bürgerkrieg ausbrach, war er Prinzipal in Carrollton, Ill. Er trat als Gemeiner in die Unionsarmee (4. New Hampshire-Regiment) ein und avanzierte während des Krieges bis zum Brevet-Colonel. In der Schlacht bei Deep Bottom (16. August 1864) wurde er am Halse verwundet, was für sein ganzes Leben eine gewisse Unsicherheit und Rauhheit seiner Stimme verursachte.

Ausgezeichnete Chancen, die sich ihm nach dem Kriege in anderen Berufen boten, schlug Col. Parker aus, um zu dem geliebten Lehrberufe zurückzukehren. Nachdem er drei Jahre Prinzipal der Grammar School in Manchester, N. H., gewesen war, übernahm er eine Supervisor-Stelle in Dayton, O. Dort begann er zuerst seine pädagogischen Anschauungen in der Öffentlichkeit zu entwickeln und durchzuführen — und sich auch zahlreiche Feinde zu schaffen.

Im Herbst 1872 ging er nach Deutschland und studierte zwei Jahre lang an der Berliner Universität Philosophie, Geschichte und Pädagogik. Vieles, was er bisher unklar gefühlt hatte, nahm unter dem Einflusse der deutschen Pädagogik, namentlich der Herbartischen Doktrinen, nun feste Form an. Und als er nach Amerika zurückkam und zum Superintendenten der öffentlichen Schulen von Quincy, Mass., berufen wurde, begann er einen erbitterten Kampf gegen die jammervolle Verfassung der damaligen Schulen. Das als „Quincy Methods" berühmt gewordene System nahm damals seinen Anfang. Als er nach fünf Jahren seine Stelle niederlegte, um eine höhere in Boston anzunehmen, gab ihm der Schulrat folgendes Zeugnis: „Fünf Jahre lang hat er der Stadt durch seine treuen und begeisterten Bemühungen genützt. In diesen Jahren hat er unsere öffentlichen Schulen völlig umgestaltet. Als Maschinen hatte er sie gefunden, als lebende Organismen lässt er sie zurück. Aus Drill wurde Wachstum, aus Gefängniszellen Plätze der Freude. Er hauchte

unseren Schulen Leben, Gedeihen und Glück ein. Der Erfolg seiner Arbeit liegt klar vor aller Augen, fest, sicher, unzweideutig."

1883 ging Col. Parker als Direktor der Cook County Normal School nach Chicago. Nicht weniger segensreich als in Quincy wirkte er hier, doch politische Intriguen verdrängten ihn. Das Chicago Institute, dessen Fortsetzung die School of Education der Universität Chicago ist, war die nächste und letzte Schule, an der er wirkte und kämpfte.

* * *

In seinem Charakter, seiner Kampfkraft liegt seine Bedeutung. Seine Ideen sind gewiss nicht alle neu, vielleicht nicht alle richtig. Aber er trat, Kriegernatur durch und durch, für das einmal für recht Erkannte mit unbeugsamer Energie, ja Rücksichtslosigkeit ein. Wo er ein schönes Ziel vor Augen sah, mass er nicht ängstlich die Länge des Wegs, sondern schritt ihm durch Dick und Dünn zu.

Er war ein grosser Feind seiner Feinde, aber auch der treueste Freund seiner Freunde. Und seine Freunde waren vor allem die Kinder. Aus dieser Liebe ging all der Kampf und Hass seines Lebens hervor. Und nicht die Begabtesten, nein, die geistig oder körperlich Zurückgebliebenen waren es, denen er die meiste Sorgfalt schenkte. Die Kinderseele zu beobachten, ihren leisesten Regungen nachzugehen, war ihm die vornehmste Aufgabe des Lehrers. Die Seele des Kindes wollte er bilden, um tüchtige Staatsbürger zu erziehen. Das war ihm wichtiger, als die Gewinnung eines bestimmten Masses von Wissen. *Erziehen,* nicht unterrichten soll die Schule. Ein Hauptmittel zur Erreichung dieses Zieles sah er in dem Herbart'schen Ideal von der Verbindung des gesamten Lehrstoffes zu einem organischen Ganzen — der „correlation of subjects".

Vieles von dem, was Col. Parker anstrebte, hat er erreicht. Es giebt kaum eine bessere amerikanische Volksschule, die nicht heute bewusst oder unbewusst seinem starken Einfluss mehr oder weniger nachgegeben hat. Aber der grössere Teil seiner Ideale harrt noch der Erfüllung. Er hat das Land der Verheissung gesehen, aber nicht betreten.

Darin liegt tiefe Tragik. Er schien dem Ziel so nahe! Die grossherzige Unterstützung der Chicagoer Millionärin Emma McCormick Blaine schuf ihm eine Elementar- und Normalschule, das Chicago Institute, in der er seinen Ideen vollste Geltung verschaffen konnte. Die Vereinigung dieser Schule mit der Universität von Chicago, die im vorigen Jahre erfolgte, schien ihr eine gewisse autoritative Kraft und weiterreichenden Einfluss zu verheissen. Aber er, der die Anstalt schuf, darf ihr Aufblühen nicht mehr erleben.

Doch seine Anregungen werden nicht untergehen. Charaktere wie er drücken unauslöschliche Spuren in das Metall der Kulturgeschichte. Sein fünfundzwanzigjähriger Kampf war nicht fruchtlos: mit Heldenkraft hat er die Bahn gebrochen — andere werden darauf weiterwandern.

Exegit monumentum aere perennius.

The Teaching of Literature in the Secondary Schools.

Address delivered before the Association of New York High School Teachers of German.

By *Prof. Lawrence A. McLouth,* New York University.

(Conclusion).

But it must not be forgotten, that the way to this love of good literature lies through intellectual effort, through learning, through thought. Though I am championing the cause of beauty for beauty's sake, I am not one of those who believe in the study of literature as the occupation of an otherwise empty mind or as intellectual confectionery for young ladies' finishing schools (sometimes well named), or as the passive absorbtion of something pleasant. But I wish to protest against the pedagogical error of treating literature in the secondary schools, or in any other schools, where men with red blood labor, simply and only as an intellectual grind-stone, lest our little sickles half-tempered be wholly ground away, and the beautiful harvest be not cut and garnered in. Beginning with the first name that has come down to us from the mist-hung cradle of the human race, if we consider all those great minds and hearts that have travailed and borne messages for mankind, be they philosophers, poets, or historians, not one has sat down to write a drill book; and yet what are we teachers doing with this heritage of beauty? We cut it up into convenient bars, like sapolio, and polish the rusty pots and kettles of our pupils, washing it all off to admire the brightness while the means of culture and highest delight is thrown away.

Literature has no other purpose than that it be read with appreciation and love. For this, study and thought are necessary. But a course consisting of masticating a history of literature, of the laboratory work of patiently hacking away at the dissection of some masterpiece, and of the forced reading, sometimes penal in its effects, of so and so many books, is no literary education and usually bears no sweeter fruits than regents' pass cards or a teacher's license and empty glibness. The farmer's boy who slily took an extra candle into his bed-room in order to read Shakespeare till the late hours of the night contrary to maternal command not to read in bed, may not have known much about the folio editions, or the figures of rhetoric, or even the parts of speech, but he was on the right road to literary appreciation and learning. The information as to who? and when? and what? he would surely get later, not because he had to, to pass, but because he sincerely wished the knowledge. How many of us remember being cudgelled through Milton's *"Il Penseroso"* and *"L'Allegro,"* passing them with a sigh of relief, and carefully avoiding them for years?

How are we to teach literature, especially foreign literature, so that the unfailing result will be the pupils' liking it instead of disliking it? I sincerely wish I could tell you. In the first place we may as well be frank and admit that a taste for good literature cannot be aroused at all in some, and only spasmodically in many others. The butcher, the baker, the candlestickmaker and many others of higher hats and pretensions, read the newspapers, look at the pictures in a ten-cent magazine—sometimes better than the text—read a new novel now and then, but do not often get far into what you and I call good literature. However lamentable, this is undobutedly in harmony with human development; at any rate the schoolmaster need not shoulder more than his share of the responsibility. I do not interpret the flood of cheap reading as a mark so much of decline in popular taste as of an increase in the number of those who read anything at all. When the year's reading of the farmer's family consisted of the Bible, Pilgrim's Progress, Fox's Book of Martyrs and a history of the United States, it might be assumed that the literary taste of a part of the multitude rested upon pretty good ground. But as a matter of fact outside of family worship these books were little read, the weekly newspaper forming the literary staple. Not few look upon a literary study of the Bible as little short of sacrilege, having no appreciation or love of its simple grandeur and beauty. Now these people are reading all they did before and in some cases more, while others that did not read at all, are devouring cheap and sometimes "yellow" journals.

The schoolteacher is expected to take the sons and daughters of these honest folk and in a few years of not too many days to send them home with a love and longing for the truly beautiful. Sometimes he succeeds. Would that he always could! How the world would brighten in a generation! But the schoolmaster is only one of the powers in the elevation of the human race out of the great slough. On the material side the people are much above mediaeval conditions; but any tolerable acquaintance with the examination papers of district schoolteachers or with any other fairly reliable gauge of the intellectual conditions of the masses shows no sudden and surprising rise in the curve of mental development since mediaeval conditions. Most of them can read: that is the test of literacy or illiteracy in many statistics. But between literacy and illiteracy there is only the etymological relation. Do not think I am pessimistic; on the contrary, I am optimistic; but in the last fifteen years the great difference between what we schoolteachers *want* to do and what we have done and really are doing, has forced itself on my attention. I have not thought of giving up: I've just set my watch back. "The world does move," only not so fast as you and I would like.

But as we have considered *what* we ought to do, let us consider further what material we have to do with. The report of the Committee

on Modern Languages is one of the best things that have occurred for modern language teaching, since German and French came to be recognized as a possible means of training and culture; and there is no clearer mark of the high ideals, toward which the committee aimed, than the frequent mention of culture and esthetic taste as among the ends to be secured by modern literature study; but it was indeed sad to contrast with reality the beautiful ideal of literary enjoyment which these scholarly men plucked out of their own downy breasts, to make soft the nests for beginners in modern languages. How much of that literary appreciation do you find among your students of the first year? of the second year? of the third year? I shall not ask you to answer these questions, for I am going to confess myself. Among students that have studied German in high school and college for less than five years I have found very small evidences of literary appreciation. Upper classmen in college elect German, either because they have some liking for it as literature or because the courses are considered snaps. But among the sophomores and freshmen with two or three years' preparation there is very little liking of German as literature. It is yet a task. This condition of things proves neither the total depravity of the students nor the total incapacity of the teacher. Let us study ourselves as human beings. There is hardly one thing about which people of moderate culture tell so many white lies even to themselves as about what they really like in literature, music, painting and sculpture. So often we ask ourselves what *ought* we to like, and then we think we like it. Let us be frank. Are there here present among these teachers of language and literature any, who from a sense of duty have taken up a volume of Goethe or Schiller or any of the other literary gods whom we all worship, and after a few pages been dreadfully bored, only to sigh, lay the book away, to take up a good old pipe or a favorite piece of fancy work? Or am I the only sinner among you? What is the use of putting on? The fact is: literary enjoyment depends upon the mood. Good poetry or fiction or argument is not so much hay that one can stuff into one's *mow* or *maw,* whenever one likes. I shall not mention the Strassburg geese. When your mood was right for Fritz Reuter, your commendable desire to finish Goethe drove you to the *Wahlverwandtschaften,* and there you stuck. If then the ability to get genuine enjoyment from literature, music, painting and sculpture is not at all times within the grasp of most people of moderate culture, why should we expect our pupils, whose mother tongue is English, always to experience an artistic pleasure in reading Heine's spicy prose, or Lenau's exquisite lyrics, or Platen's polished lines. Yes, I know; they will all look pleased, when you have cut up some literary delicacy in the lesson, and say that they like it. But just assign an extra five pages of this delightful reading, and their faces will show their real feel-

ings. They are made of the same human stuff as we are, and learn very young that it is sometimes just as well not to say *just* what they think. Now, they probably did really experience some pleasure in the beautiful things pointed out by the teachers; but the study is a study, and there's no use denying it.

If the study of literature should produce a love for good reading, and pupils view this study as a task, how is the teacher of literature native or foreign to proceed? How shall he know when he is succeeding?

First. In the first place the teacher himself must have a love for literature as well as an education in literature. It is not possible to secure genuine education in literature without a love for the beautiful in letters. Almost all men that have accomplished worthy things in intellectual fields of labor whether self taught or educated in the schools, have some taste for good literature. But it is possible to have a one-sided half-education in forms and facts with very little love of the beautiful. But how shall the blind lead the blind? It is not meant that the teacher should rave about Browning or Ibsen or Wagner, believe the same were demi-gods, and hang on every word that escaped their lips or pens, find cyclopaedias of general and technical knowledge in the most ordinary statement. Most of these wild-eyed enthusiasts are victims of a fad, and will rave about something else next year. If the unusual enthusiasm lasts, it may produce good results in scholarship, when the chaff has blown away. Very few of these over-enthusiasts are good teachers, for they almost always shoot over the heads of their pupils, and very often make themselves ridiculous before their classes. Balance in ability is what boys and girls admire and respect. It is the calm lasting appreciation, the *growing* appreciation of the truly beautiful in letters and the other fine arts, that qualifies the teacher of literature.

Second. The pupil must see this appreciation in his teacher, if he is to develop it in himself. He must be *led* to see the beautiful, *helped* to see the beautiful in the piece of literature under consideration. It will do little good to push him into it. Points worthy of careful remark must be indicated and well explained. This is a very delicate task; for it is so easy to explain away the beauty: the bright pebbles in the brook are pretty only when in the running water. And it is easy to go too far with this. I remember that a bright pupil of years ago, upon whom I had strongly impressed the necessity of proving every step in geometrical demonstrations, promptly requested of me proof that the whole is greater than any one of its parts, as soon as that axiom was used before the class. If you do too little pointing out and admiring, the class will not warm; if you do too much, you will tire and bore your pupils. In practice we doubtlessly all do both; for pupils always present different

individualities. Here an ability to read pupils' faces and to distinguish real interest from feigned is of importance.

Third. Encourage them to look for beauty; and, when they have found it, praise their discrimination. But never forget that you are training an individual different from youself, and one whom you wish to have opinions and tastes of his own. If you demand that pupils like all that you like, you will make some dislike what you admire, and from others you will seldom get a genuine opinion.

Fourth. By all means cultivate the entire confidence of your pupils, so that they will tell you exactly how they think and feel about the matter under consideration. Of course it is often very hard to suppress a smile at the naive efforts of a young student at criticism; but, if she is sensitive—and most finer natures are—, your laughter will close her growing mind to you perhaps forever, and your ability to help her is largely impaired. As far as possible admit and respect the opinions of your pupils: they are their best. The greater danger is that you will restrain them too much.

Fifth. For some time there has been a varying amount of outside reading required by teachers of literature. It has been thought that the amount of outside work measured the width of the instruction imparted. Let us not be so sure of it. Outside reading can work either good or bad. Did you ever hear a bright pupil say, as she left the tennis court: "O dear, I've got to go in and read that old Shakespeare!"? It is not Shakespeare's fault, or the girl's, or the tennis court's; it is our own. When reading in literature is assigned to pupils, as sewing and mending, cutting the lawn and trimming the hedge, because it is necessary and because you want it done, then it is no wonder that young people do not like to do it. Very likely one always gets some benefit even from the forced reading of a good book, but he will get incomparably more out of it, if his appetite for it is whetted till he wants to read it. What is far more important than the reading of any one book is the taste and desire for good books. Under the latter influence the pupil will not come to view Shakespeare, Goethe, and Schiller as horrible task masters. You all know how that boy loves to read the Bible, whose pious mother not believing in the lash as a means of civilization, punishes him by making him commit to memory so many verses of the Holy Writ. I doubt if he found much literary beauty in it, as he sat there scowling and muttering the words over to himself, while his comrades in crime had had their whippings and were out again playing in the street. Outside reading can easily develop into punishment. It requires great skill to introduce it so that pupils do not feel it as too arduous a task. The line between the task that stimulates and the burden that oppresses is a wavering one, depending upon a great many things. The

teacher should know about where it lies. And yet on the other hand pupils must learn to do well also those things which seem difficult and troublesome: that is human life and should be a part of education as a preparation for life. But I maintain that this is not largely the function of instruction in literature. In the life beyond the school, who looks at fine pictures, because he must? Who reads Tennyson because he has to? Who looks at the *Venus de Milo,* because someone makes him? Who listens under compulsion to *Walther's* prize song? In physics and chemistry and mathematics it is different: there the feelings and sentiments play a very small role. People do work in engineers' and architects' offices, in sugar and oil refining laboratories also when they find no especial enjoyment there: that is bread-winning. And so the study of literature must not be burdened with the training for duty.

Sixth. The teacher of literature must learn to read well. A beautiful poem read by a great scholar but a poor reader makes a bad impression. It is but natural and proper that the ear do its part in conveying to the mind. It seems to me that many of us neglect that part of our training. The colleges have not paid enough attention to that. Is it not true that some teachers, who appreciate the importance of excellent reading and try to practice what they preach, are labeled "elocutionists" and sometimes considered lacking in what we are pleased to call real attainments, while other teachers who know the content of literature well enough but who could not read Schiller's *"Das Lied von der Glocke"* without making it and themselves ridiculous, escape all criticism? This is certainly inconsistent. I care not how scholarly a man is, if he reads Tennyson's *"Brook"* through his nose in a droning monotonous voice with legs twisted around his tilted chair, he cannot interest boys and girls in poetry. It is probably the affectation and "staginess" of some readers, that have brought into rather bad repute many who often practice reading aloud. It is very unfortunate, because the ability to read well before a class in literature will help pupils to gain an insight into its beauties more than hours of explantion will. If there is any prejudice, we should rise above it.

Seventh. Few things can contribute more to making the lesson in foreign literature unprofitable and decidedly harmful than poor translations. We all know how likely pupils are to use the English cognate with which to translate the foreign word, either in order to save themselves the trouble of thinking, or in order to cover up ignorance. Of course this should not be tolerated. Farther, even when the correct words are used, the foreign word-order is followed more or less closely, the resulting conglomeration being neither English nor German, and hence no literature at all. The cure for this trouble is everlasting, patient, goodnatured watchfulness on the part of the teacher. Here we must remember that not the severity of the punishment but rather the cer-

tainty of it makes it efficacious. I know how easy it is, when one is a little tired and has had an especially good luncheon, to sit back in a comfortable chair and let a piece of bad English go by without comment, because the student apparently has the idea. Holding a book and saying "Next!" every twenty-five lines is not *very* much higher work intellectually than the barber's occupation. The road to a proper appreciation of foreign literature lies through good, not bad, or even tolerable, English. But the point of genuine feeling for and sympathy with the foreign tongue lies not in English, but in that tongue itself. This brings in the eighth point.

Eighth. A real understanding, knowing of and feeling for the beauty of a piece of foreign literature are not to be gotten in any other tongue than that in which it was produced. One might as well assert that steel engravings of paintings are the same as the original, or that a Laokoon in charcoal is the same as the marble. It has not the same character. Translation is at best a good make-shift. As long as one must translate in order to understand, just so long does the foreign literature remain a closed book. The human brain is capable of producing so much mental energy: if a large part of that force must be spent in peeling off the husk of a foreign idiom, then only a small amount of power is left, with which to enjoy the fruit within. The argument for clear expression in art rests on no other basis than this. Consequently, as long as pupils are expending considerable mental energy upon the phonetic values of letters, upon the meanings, forms, arrangement and construction of words, there can be but small literary enjoyment.

In this paper the following points have been attempted:

1st. It is a part of the teacher's duty to develop in her pupils a love of the beautiful.

2nd. Literature ought to be taught principally with that in view.

3rd. The human material placed in the teacher's hands is very often discouraging, so that, while we ought always to expect something, we are still not to expect too much.

4th. Attention has been called to a few general suggestions as to methods of teaching both native and foreign literature in the secondary schools:

I. The teacher's love of good literature.
II. The drawing out of the pupil's esthetic feeling.
III. The encouragement of intelligent independence in the pupil.
IV. The securing of the pupil's confidence.
V. Skill and care in requiring outside reading.
VI. The ability of the teacher to read well.
VII. The use of idiomatic English in translations.
VIII. The necessity of going into the original to get the literary effect.

Considerable time has now been taken in telling you what you undoubtedly all knew before; but it was the thought of the writer that an interesting and helpful discussion might be called forth by this rather uninteresting threshing of old straw. For we all know many more good pedagogical principles than we can always apply in our work; and it is sometimes well to stop and lay the yardstick of theory upon what we are actually doing, not that we may become discouraged at the smallness of the results, but rather that we may be aroused to more earnest efforts, and may teach our pupils of literature

"Was du ererbt von deinen Vätern hast,
"Erwirb es, um es zu besitzen." —Faust.

(Ottendorfer Germanic Library,)
October 18, 1901.

Das Schulaquarium.

(Aus dem „Österreichischen Schulboten" Okt. 1901.)

Von *R. Berndl,* in Lindach bei Gmunden.

Comenius hat schon vor mehreren hundert Jahren ausgesprochen, dass der wahrhaft bildende Unterricht natürliche Objekte nötig hat, nicht bloss Worte und Bilder. In diesem Sinne sollte eigentlich der Unterricht in die freie Natur verlegt werden, damit die Schüler die Lebensthätigkeiten der Tiere und Pflanzen, sowie deren wunderbare Anpassung an die Umgebung mit allen Sinnen wahrnehmen könnten.

Vorzügliche Anregung zur Beobachtung des mannigfachen Tierlebens giebt das *Schul-Aquarium,* das man sich natürlich auf die einfachste Art hergestellt zu denken hat. Ein grosses *Gurkenglas* reicht ja hin, eine kleine Tierkolonie darin zu gründen. Auf den Boden des Gefässes stellt man einen kleinen, mit Teichschlamm gefüllten Blumentopf, in welchem vorher einige in der Umgebung einheimische Wasserpflanzen eingesetzt wurden. Der noch frei bleibende Teil des Bodens wird mit Tuffsteinen und Sand bedeckt. Die Wasserpflanzen haben den Zweck, die durch Atmung der im Gefässe lebenden Tiere erzeugte Kohlensäure (CO_2) zu zerlegen und dadurch dem Wasser stets von neuem Sauerstoff (O_2) zuzuführen; der ausgeschiedene Kohlenstoff (C) wird von den Pflanzen selbst zum Aufbau ihres Körpers verwendet. Das Aquarium veranschaulicht demnach im kleinen die Wechselbeziehungen zwischen Tieren und Pflanzen. Im Aquarium dürfen aber nicht zu viele Pflanzen enthalten sein, weil dadurch einerseits die Tiere in ihren Bewegungen gehindert, andererseits genauere Beobachtungen erschwert wären. Ich setze ins Aquarium gewöhnlich zwei bis drei Stück *flutenden Hahnenfuss* (Batrachium), der in Teichen und Bächen häufig vorkommt, und gebe überdies auf die Wasseroberfläche die *kleine Wasserlinse* (Lemna minor), die überall gemein ist. Ist das Gurkenglas mit Pflanzen besetzt, so wird es mit Teichwasser gefüllt und allmählich bevölkert. Das Entlehren des Gefässes behufs Erneuern des Wassers erfolgt mittels eines Gummischlauches, den man als ungleicharmigen Schenkelheber benützt.

Schon im ersten Frühlinge, in den Monaten März, April, werden von den Schülern in Teichen und unter Steinen in feuchter Erde *Molche* gefangen, die als erste

Bewohner das Aquarium beleben und mit Würmern gefüttert werden. Die Rührigkeit und grosse Beweglichkeit dieser Tiere macht der Schuljugend grosse Freude. Die schönste Zierde des Aquariums bilden die Männchen zur Fortpflanzungszeit, in welcher sie prächtig gefärbt und mit hohem Kamm versehen sind. In dieser Zeit kann man die Weibchen beobachten, wie sie mit den Hinterbeinen die als passend befundenen Blätter der Wasserpflanzen zusammendrehen und, während sie noch das Blatt mit den Füssen halten, das Ei in die Blatthülse hineinschieben. Aus den Eiern entwickeln sich nach etwa 3 Wochen die Larven, welche nach 4—5 Wochen die Vorderbeine und nach weiteren 2 Wochen die Hinterbeine erhalten.

Ausser Molchen bringen die Schüler im Frühjahre aus Teichen *Froschlaich*, und zwar klumpenförmigen (von Fröschen) und schnurartigen (von Kröten), welcher ebenfalls ins Aquarium gebracht wird. Nach ungefähr 14 Tagen schlüpfen aus den Eihüllen Kaulquappen mit langem, schmalem Ruderschwanze, den aber die Larven anfangs nicht benützen, sondern sich mittels zweier an der Kehle befindlicher Saugnäpfe am Laich anhaften. Hierauf schwärmen sie 9—10 Wochen umher, während welcher Zeit sie völlig auswachsen. Zahlreiche Kaulquappen fallen den Molchen zum Opfer, weshalb letztere nicht in zu grosser Zahl vertreten sein dürfen. Die vollständig entwickelten Kaulquappen erhalten zuerst die Vorderbeine, und nach 2—3 Wochen beginnen auch die Hinterbeine zu wachsen, während sich die Kiemenspalten schliessen und der Schwanz kürzer wird. Mit grösster Spannung wird nun der Moment erwartet, in welchem das Wassertier als lungenatmendes Geschöpf dem Wasser entnommen und ins Freie gesetzt wird.

Von Schwimmkäfern können kleinere Arten eingefangen werden; man hüte sich aber, grosse Schwimmkäfer oder deren Larven, Wasserskorpione und Libellenlarven ins Aquarium zu geben; mit ihren kräftigen Kieferzangen würden diese Räuber die meisten Froschlarven und Molche töten. Solche Räuber unter den Wasserinsekten erhalten in separaten Gläsern ihren Platz angewiesen.

Manches Wunderbare zeigt die stufenweise Entwicklung der *Stechmücken* (Culex). Schöpft man im Juni oder Juli aus stehendem grünlichen Wasser einige Gläser voll, so findet man darin gewiss ausgekrochene, junge Mückenlarven, die man dann dem Aquarium einverleibt. Ein Teil derselben wird anderen Tieren zur Nahrung dienen, ein anderer Teil aber wird zur Ausbildung gelangen. Die Larven sind stets mit dem Kopfe nach abwärts gewendet, während ihr Körperende mit dem daran befindlichen Atemrohr fast immer etwas über dem Wasserrohr hervorragt. Wohl taucht die Larve oft unter und bewegt sich sehr schnell durch abwechselnde Windungen auf und ab; immer aber kommt sie wiederum an die Oberfläche, weil sie die Luft nicht entbehren kann. Hochinteressant ist es, die Larven zu beobachten, wenn ihnen in die Luftröhre Wasser gedrungen ist; dann nehmen sie das Ende der Luftröhre in den Mund, um das Wasser auszusaugen und mit öl zu befeuchten. Die Larven häuten sich mehrmals und verwandeln sich nach 10—12 Tagen in eine Art Puppen, die aber keineswegs ruhen, wenngleich sie nicht mehr untertauchen. Die Puppe besitzt nun zwei Luftröhren, die aber am Kopfende sich befinden; diese Röhren ragen stets aus dem Wasser, weshalb das Tier jetzt eine aufrechte Haltung einnimmt. Nahrung nimmt die Puppe nicht zu sich. Nach 6—8 Tagen platzt die Rückenhaut der Puppe, und das vollendete Insekt entfliegt. Ein wunderbares Naturschauspiel ist es, wenn man gerade bemerkt, wie die ausgebildete Mücke mit den Hinterfüssen die Puppenhaut abstreift, sich aus der Hülle mit Anstrengung herausarbeitet und endlich munter und fröhlich davonfliegt.

Grosse Bewunderung von Seite der Kinder erregen auch die *Larven* der *Köcherjungfern*, welche sich aus Rohrstengeln, winzigen Schneckenschalen, Sand, Strohhalmen etc. ein köcherartiges Gehäuse verfertigen und dieses während ihres ganzen Larvenlebens mit sich herumschlepen. Man sieht diese Tiere im Frühlinge fast

in jedem Bache und Teiche am Grunde umherkriechen. Welches Erstaunen erfasst die Schuljugend, wenn sie aus dieser träge kriechenden Larve die leichtbeschwingte Köcherfliege entsthen sieht!

Nicht minder bewunderungswürdig ist die Entwicklung der *Libellen*, deren Larven im Schlamme jedes Teiches entdeckt werden. Freilich dürfen nicht zu viel Larven im Aquarium Aufnahme finden, weil diese bald verheerende Wirkungen anrichten würden. Das Eigentümlichste an den ungemein räuberischen Larven ist die in einen gefährlichen Fangapparat umgewandelte Unterlippe. In der Ruhelage ist dieses Fangwerkzeug messerartig zusammengeklappt und bedeckt gleichsam als Maske das Gesicht. Sobald eine Beute in die Nähe des Tieres kommt, streckt sich der Apparat plötzlich aus, die scharfe Zunge desselben ergreift die Beute und führt sie, die Glieder wieder zusammenklappend, zum Munde, wo der Bissen von den kräftigen Oberkiefern sofort zermalmt wird.

Zu den interessantesten Bewohnern des Aquariums gehört die *Wasserspinne* (Argyronecta aquatica), welche in unseren Teichen lebt und sich von den dort lebenden Wasserinsekten nährt; sie hat ungefähr die Grösse der Kreuzspinne. Sobald eine Wasserspinne ins Aquarium gebracht wird, beginnt sie unter Wasser an den Wasserpflanzen ein sehr dichtes und äusserst feines, nach unten offenes Gewebe zu bauen, welches die Form einer Taucherglocke erhält. Diese Glocke ist aber nicht mit Wasser, sondern mit Luft gefüllt, welche von der Spinne selbst gesammelt wird. Von Zeit zu Zeit geht sie nämlich an die Wasseroberfläche, streckt ihren Hinterleib hinaus und bewirkt durch plötzliches Untertauchen, dass atmosphärische Luft als silbrig glänzende Blase an den Haaren des Körpers festhaftet, von der Spinne mit unter Wasser genommen und in der Taucherglocke mit den Beinen abgestreift wird. In dem kokonartigen Gespinnst lebt die Spinne ähnlich wie in einer Taucherglocke und lauert auf ihre Beute; auch die Eier werden dahin abgelegt. Die Wasserspinne ist aber keineswegs auf ihr mit Luft gefülltes Gespinst angewiesen, sondern kann auch stundenlang im Wasser herumschwimmen. Ist das Aquarium zu klein, so erscheint es angezeigt, die Spinne für sich allein in einem zweiten Glase, das einige Wasserpflanzen enthält, unterzubringen und hie und da kleine Wasserinsekten als Nahrung beizusetzen.

Ein oder zwei junge *Flusskrebse* sind umso mehr empfehlenswert, weil sie sofort an die Wegschaffung etwaiger Tierleichen des Aquariums gehen.

Flohkrebse (Gammarus pulex), die in Wassergräben und Bächen mit reichlichem Pflanzenwuchs leben, werden allenthalben gefunden und eignen sich ganz besonders als Nahrung für grössere Aquariumbewohner.

Die verschiedenen *Egelarten* [medizin. Blutegel (Hirundo medicinalis) *Rossegel* (Haemopis vorax)], welche man hinter Wasserpflanzen, Binsen, oder unter schlammigem Gestein und Moos antrifft, sind gefährliche Feinde der Tierkolonie im Aquarium und müssen daher in einem eigenen Gefässe gehalten werden, in welches man nur die als Nahrung bestimmten Tiere giebt.

Von *Wasserschnecken* eignen sich fürs Aquarium die *Teichhornschnecke* (Limnaeus stagnalis) mit durchscheinendem Gehäuse, dessen Gewinde kurz und spitz ist, die *Tellerschnecke* (Planorbis corneus) mit flachem, tellerförmigem Gehäuse und die *Sumpfschnecke* (Paludina vivipara) mit kegel- oder turmförmigem Gehäuse, welche lebende Junge zur Welt bringt. Man findet die Wasserschnecken auf schlammigen, sumpfigen Wiesen, sowie überall in Gräben und Teichen; sie müssen zum Atmen an die Oberfläche des Wassers gehen, woselbst die Atemlöcher über der Oberfläche gestreckt werden.

Aus der Klasse der *Muscheln* eignen sich fürs Aquarium die kleinen *Kugel-* (Cyclas) und *Erbsenmuscheln* (Pisidium), welche in unseren Teichen und Tümpeln überall zu finden sind und namentlich gern in den Spalten und Ritzen von unter

dem Wasser liegendem Holze sich aufhalten, während die grösseren *Fluss-* (Unio) und *Teichmuscheln* (Anadonta) weniger zu empfehlen sind, weil diese den Boden des Aquariums zu stark durchwühlen und dadurch die eingesetzten Pflanzen beschädigen. Sehr darauf zu achten ist, dass abgestorbene Muscheln sofort entfernt werden; denn tote Muscheln vergiften das Wasser derart, dass nicht selten die ganze Tierkolonie in kurzer Zeit zugrunde geht.

Grosses Interesse erregen im Aquarium die in unseren Teichen lebenden *Quallenpolypen* (Hydren); ihr Körper ist fadenförmig, oben in mehrere Äste geteilt und fast immer an Wasserlinsen und Weichtierschalen festgeheftet. Diese Süsswasserhydren sind sehr gefrässig und nähren sich von kleinen Insektenlarven, Würmern und Krebsen, welche Tiere sie zuerst durch ihre Nesselorgane lähmen.

Ein derartiges Aquarium kann gewiss in jeder Schule angelegt werden und hat einen ungemein bildenden Wert für die Schuljugend, denn es bringt die organischen Stufen der Entwicklung zur klaren Anschauung, es erschliesst dem Geiste der Kinder das Werden, Entstehen und Verwandeln des Naturlebens und erhöht entschieden die bildenden Momente für Denken, Phantasie, Gemüt und Liebe zur Natur.

Wie kann man den deutschen Unterricht lebendig und praktisch machen?

Vortrag, gehalten vor dem Californischen Verein von Lehrern der deutschen Sprache.

Von *Val. Buehner,* San José, Cal.

(Schluss.)

Einer der wichtigsten Zweige des Sprachunterrichts ist das *Lesen.* Ja, unsere amerikanischen Herren Kollegen gehen in der Regel so weit, zu erklären, dass die Schule sich darauf beschränken müsse, den Schülern ein "reading knowledge" beizubringen, da man es unter den gegebenen Verhältnissen doch nicht dahin bringen könnte, sie zum Sprechen anzuleiten. (S. "Methods of Teaching Modern Languages," Heath & Co.)

Meine Herren und Damen, wenn wir dieser Meinung beipflichten, so stellen wir uns ein bedauernswertes Armutszeugnis aus, und der Unterricht in den modernen Sprachen verdient, vernachlässigt zu werden, wie er es vordem gewesen ist. Nein, eines unserer Hauptargumente unseren Freunden, den Lehrern der klassischen Sprachen, gegenüber muss sein und bleiben, dass wir eine Sprache lehren, die wirklich lebt und von den Schülern praktisch gebraucht werden kann. Ausserdem würden wir unseren Schülern gegenüber einen Betrug begehen, wenn wir ihnen weiter nichts als ein "reading knowledge" bieten wollten, denn sie kommen in unsere Klassen mit dem Glauben, dass sie die Sprache *sprechen* lernen, und wenn wir ihnen sagten, dass hierzu keine Hoffnung sei, so würden die meisten von vornherein wegbleiben.

Es ist wahr, eines der Ziele des Sprachunterrichts ist die Eröffnung einer neuen Welt, die Einführung in eine grosse Nationallitteratur, aber dieses Ziel kann um so sicherer erreicht werden, wenn wir die Sprache als *lebende* lehren, und wenn wir durch das gesprochene Wort den Wohlklang und die Schönheit der poetischen Werke vermitteln und darstellen. Auch das Auswendiglernen von schönen Gedichten, woran die deutsche Litteratur reicher ist, als irgend eine andere, ist eines der besten

Mittel, eine gute Aussprache und den richtigen Accent einzuüben und den Wortschatz der Schüler zu vermehren. Ein schönes Gedicht, vom Lehrer erklärt und vorgetragen und dann von den Schülern wiederholt, ist eine der Weihestunden im Schulleben. Wenn der Lehrer es dann auch noch vermag, die Schüler einige dieser Gedichte, die Volkslieder geworden sind, singen zu lehren, so trägt er damit nicht wenig zur Belehrung des Unterrichts bei, und findet dafür bei den Schülern und deren Eltern die grösste Anerkennung.

Das Lesebuch kann schon gleich nach ein paar Wochen eingeführt werden, um Abwechselung in den Unterricht zu bringen. Ich richte es gewöhnlich so ein, dass ich im ersten Semester wöchentlich zwei Lesestunden habe, am Dienstag und Donnerstag, und die übrigen drei Tage Grammatik, so dass Lesen und Grammatik mit einander abwechseln. Später habe ich dann wöchentlich drei Lesestunden und zwei Stunden Grammatik und Aufsatz.

Im Anfang ist es notwendig, dass der Lehrer die Leselektion in der vorhergehenden Stunde selbst übersetzt, damit die Schüler wissen, worum es sich handelt, und nicht von vornherein durch allzu grosse Schwierigkeiten entmutigt werden. Nachdem dann das Pensum übersetzt und erklärt worden ist, wird es in Deutsch gelesen und als Grundlage zu Sprachübungen benutzt, indem der Lehrer Fragen stellt, die teilweise aus dem Texte zu beantworten sind.—Ich kann nicht mit einem Lehrer an einer Universität übereinstimmen, den ich fragte, ob er auch Deutsch lesen lasse, und der erwiderte: „Für solchen Luxus haben wir keine Zeit." Das laute Lesen ist eines der besten Mittel, sich die deutschen Wendungen einzuprägen und Übung im geläufigen Sprechen zu erlangen, und man sollte die Gelegenheit hierfür nicht unbenutzt vorübergehen lassen.

Bei den Sprechübungen sollte sich der Lehrer nicht auf den Text beschränken, sondern auch andere Gebiete hereinziehen, auf die der Text hinüberleiten mag. Hierbei muss ein freier, ungezwungener Ton herrschen, und der Lehrer kann sich sogar bisweilen einen Witz erlauben, wenn derselbe nicht „dumm" ist, und wenn die Disziplin es erlaubt.

Rudolph, ein Schüler Diesterwegs, erzählt, er habe einmal zu einem theologisch gebildeten Lehrer gesagt, er gebe selten eine Stunde, in der er nicht irgend einen Witz mache, worauf dieser mit einer Art von Geheimratsmiene die Antwort gab: „Mach' ich grundsätzlich nie!"—Was wohl Luther hierzu gesagt hätte! Ein freundliches und heiteres Wesen von seiten des Lehrers spiegelt sich in der Klasse wieder, und macht für Lehrer und Schüler die Arbeit leichter und das Leben angenehmer.

Wie weit sollten grammatische Bemerkungen an das Lesestück angeschlossen sein? Ein namhafter Lehrer der klassischen Sprachen (W. G. Hale, University of Chicago), geht so weit, zu sagen, dass beim Lesen sogar *dieser* Sprachen die Grammatik nur in soweit herangezogen werden sollte, als zum Verständnis des Textes notwendig sei. Von manchen Lehrern wird hierin schwer gesündigt. Grammatische Bemerkungen mitten im Übersetzen stören den Gedankengang des Litteraturwerkes und verhindern, dass dessen Schönheiten im Aufbau zur Geltung kommen. Über dieses übertriebene Zerpflücken und Zerstückeln der Schriftsteller in der Klasse drückte sich der jetzige deutsche Kaiser schon im Jahre 1885 wie folgt in einem Briefe an einen Schulmann aus:

„Homer, der herrliche Mann, für den ich sehr geschwärmt, Horaz, Demosthenes, dessen Reden ja jeden begeistern müssen, wie wurden die gelesen. Etwa mit Enthusiasmus für den Kampf oder die Waffen oder Naturbeschreibungen? Bewahre! Unter dem Seziermesser des grammatikalischen, fanatisierten Philologen wurde jedes Sätzchen geteilt, geviertelt, bis das Skelett mit Behagen gefunden und der allgemeinen Bewunderung gezeigt ward, in wie viel verschiedener Weise

an oder epi oder sonst so ein Ding vor oder nach gestellt war! *Es war zum Weinen!*"

Wenn man dem Lesen, oder vielmehr dem Übersetzen, in manchen Klassen zuhört, so könnte man zu dem Glauben kommen, als sei die Litteratur nur dazu da, um die Grammatik zu illustrieren, und als bestände die deutsche Sprache aus nichts als Subjunktiven, wie sie „Professor Whitney" richtig etiquettiert und in Dutzenden verschiedener Sorten in seiner famosen Grammatik aufgezählt hat. Dabei wird man an die Worte Goethes erinnert:

„Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er Teile in seiner Hand,
Fehlt, leider! nur das geistige Band."

Bei einem solchen Unterricht sieht der Schüler bald den Wald vor Bäumen nicht, und der Zweck des Leseunterrichts, Einführung in den Geist der deutschen Sprache und Litteratur, wird verfehlt. Wenn irgendwo im Sprachunterricht, so ist hier die alte Mahnung am Platze: Alles mit Mass! Treiben wir Grammatik in den Grammatikstunden und Lesen in den Lesestunden!—Eine kurze Bemerkung hier und da über ein besonders interessantes grammatisches Phänomen sollte genügen.

Auch die historische Entwickelung der Sprache und besonders die Verwandtschaft, die zwischen dem Englischen und Deutschen besteht, sollte in den Unterricht herangezogen werden. Dem Schüler geht eine neue Welt auf, wenn er begreifen lernt, dass die Sprache nichts Fertiges, Versteinertes ist, sondern dass sie sich in beständigem Wachsen und Entwickeln befindet. Inwieweit die Lautgesetze zu lehren sind, muss dem Ermessen des Lehrers überlassen bleiben. Es kommt hierbei ganz auf die Befähigung seiner Schüler hierfür an. Doch sollte er beständig auf die ursprüngliche Identität verwandter Wörter hinweisen, denn es ist für die Schüler von hohem Interesse zu lernen, dass *Herbst* und *harvest, Stube* und *stove, Knabe* und *knave, Knecht* und *knight,* u. a. m., zuerst ein und dieselbe Bedeutung hatten, und allmählich in der Bedeutung auseinandergingen. Es ist erstaunlich, wie bald manche Schüler einen Sinn für derartige Übungen bekommen und ihre eigenen Schlüsse zu ziehen suchen.

Eine wichtige Frage ist: Welche Bücher eignen sich am besten zur Erteilung eines Unterrichts, der allen Anforderungen genügt, die jetzt an einen vernunftgemässen Sprachunterricht gestellt werden. Denn wir mögen sagen, so viel wir wollen, dass der Lehrer unabhängig vom Buche sein sollte, und dass ein guter Lehrer auch mit einem mangelhaften Buche gute Resultate erzielt, es kommt doch sehr viel auf das Textbuch an, und dieses muss den Leitfaden und das Rückgrat des Unterrichts bilden. Leider müssen wir sagen, dass die Lehrbücher für den deutschen Unterricht immer hinter denen für den französischen zurückstehen. Das beste Buch, das nach meiner Meinung bis jetzt für den elementaren deutschen Unterricht an Hochschulen besteht, ist Spanhoofds Lehrbuch der deutschen Sprache.

Als Lesebuch habe ich bisher Hewetts German Reader gebraucht, doch ist trotz seiner Vorzüge manches an diesem Buche auszusetzen, besonders dass er den Spruch Goethes zu hoch hält: „Liebe sei vor allen Dingen unser Thema, wenn wir singen." Zu viel Liebesgeschichten und -Gedichte. So habe ich mich fleissig nach einem anderen Buche umgesehen, und dieses neulich entdeckt in einem von Appletons Twentieth Century Textbooks, Jones' German Reader. Dieses Buch ist nach dem Muster der altbewährten deutschen Lesebücher gemacht und enthält lauter gediegene Sachen gut ausgewählt und annotiert, und vom Leichten zum Schweren fortschreitend.—Allerdings scheint es, dass es unmöglich ist, alle zu befriedigen, denn „De gustibus non est disputandum", und „eines schickt sich nicht für alle".

Für das zweite Jahr möchte ich "Bernhardts German Composition" empfehlen, weil es Aufsatz, Sprechübungen und systematische Wiederholung und Vertiefung der Grammatik verbindet. Die landläufigen Aufsatzbücher sind für diese Stufe zu schwer und unpraktisch.—Die Auswahl des Lesematerials muss dem einzelnen Lehrer überlassen bleiben, mit Rücksicht auf die eben angeführten Sprüche. Ich will nur erwähnen, dass ich mit einer Geschichte von Heyse, Freytags Journalisten und Scheffels Trompeter von Säkkingen einen äusserst interessanten und schönen Kursus erzielt habe. Ausserdem sind Hatfields "German Lyrics and Ballads" und Schrakamps "Exercises in German Conversation" zu empfehlen.—Im dritten Jahre können dann Schiller und Göthe gelesen werden.

Ich habe gewagt, Ihnen vorzulegen, wie nach meiner Ansicht ein deutscher Kursus lebendig und fruchtbringend gemacht werden kann. Ich mag Ihnen wenig Neues geboten haben, den „wer kann was Dummes, wer was Kluges denken, das nicht ein anderer schon gedacht?" Viele von Ihnen erzielen vielleicht auf eine andere Weise viel bessere Resultate. Aber in einem werden Sie mir beistimmen: dass nur *der* erfolgreich Deutsch unterrichten und den Schülern Liebe zur Sprache beibringen kann, der sie selbst im Herzen trägt. Wer nur unterrichtet, um am Ende des Monats seinen Gehalt zu beziehen, der ist ein Mietling und erniedrigt seinen Beruf zu einem gewöhnlichen Handwerk. Ohne Liebe zur Sache sind wir „tönendes Erz und klingende Schelle". Wir kennen nur Eindruck auf unsere Schüler machen, wenn wir selbst von der Grösse und der Heiligkeit unseres Gegenstandes durchdrungen sind. Ein guter Lehrer unterrichtet nicht nur sein spezielles Fach, sondern übt durch sein Wirken einen wohlthätigen Einfluss auf das gesamte Geistes- und Gemütsleben der Schüler aus, so dass sie zu guten Menschen heranwachsen, und das ist nach meiner Meinung das Wichtigste von allem.

Internationaler Schülerbriefwechsel.

Von *Ernst Wolf*, High School, Saginaw, E. S., Michigan.

Seit der Veröffentlichung unseres Lehrplanes in diesen Heften bin ich von mehreren Kollegen und Kolleginnen um näheren Aufschluss über die Einrichtung des Schülerbriefwechsels angegangen worden.

Ich glaube, hieraus schliessen zu dürfen, dass noch andere Leser dieser Hefte Näheres darüber erfahren möchten, und ich will versuchen, in Nachstehendem das Wissenswerteste über diese Einrichtung zusammenzustellen. Vorausschicken will ich, dass ich selbst anfänglich die Sache als ein neues „fad", als eine Spielerei ansah, die sich kaum je als dauernde Einrichtung zur Aufnahme in unseren Lehrplan empfehlen würde. Wie sehr ich diese Ansicht geändert habe, geht aus den nachstehenden Zeilen hervor, die ich vor einigen Monaten an die Zentralstelle in Leipzig gerichtet habe, und die der Vorsteher derselben, Herr Professor Dr. M. Hartmann, eines Abdrucks in den „Pädagogischen Studien", Jahrgang XXIII, Heft 1, würdigte.

Sie lauten: „Die dank dem internationalen Schülerbriefwechsel in unserer Anstalt thatsächlich erzielten Erfolge haben mich, der ich der Sache anfangs sehr skeptisch gegenüberstand, zu einem begeisterten Anhänger der Einrichtung gemacht.

Das Haupterfordernis bei allem Unterricht, das Interesse, wird durch sie in hohem Masse, und wie durch nichts anderes, gestärkt.

Die Deutschen und das Deutsche sind meinen Schülern unzweifelhaft dadurch menschlich, ja persönlich, näher gerückt worden. Meine Schüler kommen jetzt nach

und nach zur Überzeugung, dass die deutsche Sprache nicht bloss eine Schulsprache ist, die nur zum Lehren und Lernen taugt, sondern dass sie den ihnen gleichaltrigen und geistesverwandten jungen Leuten im fernen Deutschland zum Ausdruck von Gefühlen und Gedanken dient, die ihren eigenen merkwürdig ähnlich sind. Bislang liess sich das Verhältnis meiner Schüler zur deutschen Sprache prägnant charakterisieren durch das Zitat: „Doch eine Würde, eine Höhe entfernet die Vertraulichkeit". Das Bücherdeutsch muss ja naturgemäss eine derartige Wirkung bei Anfängern haben. Es ist also nach meiner Ansicht das Persönliche, das in der Einrichtung liegt, was sie wertvoll macht. Und sagt nicht der grosse Pädagoge Goethe: „Persönliches muss herrschen!"

Bei weitem wertvollere Zeugnisse habe ich aus mehreren Quellen zusammengetragen, und zwar:

Aus dem Jahrbuch für den internationalen Schülerbriefwechsel:

Direktor Dr. Lohmann in Hannover:

„Eine besondere Anregung und Förderung erhielt der Unterricht in den fremden Sprachen in der Selekta durch die Beteiligung der Schülerinnen an dem internationalen Briefwechsel. Die Anregung war nicht nur in sprachlicher Hinsicht sehr erfreulich, sondern gewährte den Schülerinnen auch Einblicke in das Leben und Treiben ihrer Altersgenossinnen in Frankreich und England."

Dr. Block, Oberlehrer an der Oberrealschule in Elbing, sagt in den „Neueren Sprachen":

„Dass der internationale Schülerbriefwechsel nicht ohne Nutzen ist, wird, so hoffe ich, auch der Zweifler zugeben, wenn er meine Ausführungen gelesen hat. Wie diese Korrespondenz sich in Zukunft gestalten wird, muss eine längere Erfahrung lehren, doch bin ich für meine Person schon jetzt von der hohen Wichtigkeit dieses brieflichen Verkehrs überzeugt, und ich freue mich, Gelegenheit gefunden zu haben, meinen Schülern die Vorteile bieten zu können."

Zeugnisse dieser Art enthält das Heft eine grosse Anzahl.

Aus den Jahresberichten über das höhere Schulwesen, XV. Jahrgang, 1900:

Schülerbriefwechsel.

Beachtenswerte Mitteilungen verdanken wir F. Baumann, der seine „Erfahrungen im internationalen Briefwechsel" veröffentlicht hat. Sie beziehen sich auf das Torgauer Gymnasium. B. spricht von der nicht selten, besonders bei jungen Franzosen, hervortretenden Neigung, mit Umgehung der Zentralstelle sich Korrespondenten zu verschaffen, von den Klagen über lästige Überwachung in den französischen Internaten, über die Verschiedenheit des Wertes der Briefe, wie sie durch das Alter und die Interessen der Briefschreiber bedingt sind. Auch er erblickt einen vornehmlichen Gewinn der Veranstaltung in der gegenseitigen Annäherung der beiden Nationen. Der Ausruf der Klassengenossen beim Eintreffen eines Briefes aus Deutschland ist beweiskräftig: „Oh! Qu' il a de la chance! Il a un correspondant allemand!"

Seit dem Schlusse des Berichtsjahres ist dem Briefwechsel eine eigene, in drei Sprachen redende Zeitschrift gewidmet: Comrades All. Annuaire de la Correspondance interscolaire. Internationaler Schülerbriefwechsel, herausgegeben von W. F. Stead, Mieille und Martin Hartmann. Das zierliche, hübsch ausgestattete und mit Bildern geschmückte Heft bringt zahlreiche Nachrichten über den Schulbriefwechsel, Briefe und einzelne Äusserungen aus dem Kreise der Beteiligten. Mehrere Briefe verdienen unsere Aufmerksamkeit, sie enthalten nicht selten anschaulich, zuweilen sogar geschickt geschriebene Schilderungen heimischer Landschaften, Zustände, Einrichtungen und tragen dadurch wesentlich dazu bei, in der Seele des Empfängers Interesse für das fremde Land und seine Bevölkerung zu erwecken und nützliche Realienkenntnis zu verbreiten.

Die Regeln (sehr gekürzt):

1. Der Briefwechsel unterliegt der Aufsicht des Lehrers.

2. Nur den besten Schülern wird die Erlaubnis zur Teilnahme erteilt.

3. Die Anmeldung bei der Zentralstelle darf nur durch den Lehrer — nie durch den Schüler — erfolgen.

4. Bei unzureichender Bekanntschaft mit der Fremdsprache kann anfangs ausschliesslich die Muttersprache von beiden Seiten benutzt werden.

5. Vorgeschrittene Schüler schreiben in der Regel ein mal um das andere in ihrer eigenen und in der fremden Sprache, oder sie schreiben jeden Brief teilweise in der eigenen, teilweise in der fremden Sprache.

6. Die Briefe können — wenn wertvoll genug — zum Gegenstand der Behandlung in der Klasse gemacht werden.

7. Die Fehler werden gegenseitig berichtigt und gleichzeitig mit der Antwort zurückgeschickt.

8. Der Schüler sollte wenigstens einmal im Monat schreiben.

9. Die Benutzung von Postkarten mit komischen Illustrationen, die gegenseitige Zusendung von Witzblättern und Karikaturen ist nicht zu empfehlen.

Auszug aus einem Schülerbriefe:

Das Leben und Treiben im Hafen.

Lieber Freund!

Die Ferien sind vorüber und auf Beschluss der Volksversammlung wird Herr Federhalter nebst Frau Tintenfass aus der Verbannung zurückgerufen. Ersterer macht noch immer denselben hölzernen Eindruck, während seine beliebtere, gallige Ehehälfte einen etwas eingetrockneteren Eindruck macht als vor 4 Wochen. Ich opfere aber grossmütig einige Löffel meines Nachmittagskaffees, um der armen Dame wieder etwas auf die Strümpfe zu helfen, putze ihren spitzigen Gemahl den Schnabel und schicke mich an, die erste Unthat zu begehen und mein noch neugewaschenes Gewissen mit Tinte zu beflecken. — — — — — —

Kaum hatte uns das Fahrboot der Geeste ans andere Ufer gebracht, als auch schon das ganze, rege Treiben und Lärmen einer echten Seestadt uns entgegenwogte. Alles arbeitet, schlüpft und rannte in geschäftiger Eile durcheinander. Wir gingen den Hafen entlang. Schiff reiht sich an Schiff, und ein wahrer Wald von Masten und Rahen dehnt sich vor dem erstaunten Auge aus. In langen Reihen liegen die Schiffe, deren Mastspitzen Wimpel und Flaggen der verschiedensten Nationen schmücken, an Pfählen und an starken, in den Kaimauern eingemauerten Ringen wohl vertaut da. Doch alle verschieden an Grösse, Farbe und Bauart. U. s. w.

Ich glaube, in Vorstehendem alle Punkte von allgemeinem Interesse berührt zu haben und hoffe, in vielen meiner Kollegen und Kolleginnen den Wunsch erweckt zu haben, einen Versuch mit der Einrichtung zu machen.

Zu diesem Zwecke wende man sich an Herrn Professor Dr. M. Hartmann, Leipzig, Techerstr. 2.

Man sende die Namen der Schüler ein — in deren Auswahl grosse Vorsicht anzuempfehlen ist—, unter Angabe des Alters, der genauen Adresse, der Klasse, des Standes des Vaters, des Namens der Schule und unter Beifügung von 5 Cents für jeden Namen. Dies sind die einzigen Ausgaben, verknüpft mit der Einrichtung. Nach Verlauf von ungefähr 6 Wochen werden dann die ersten Briefe aus Deutschland eintreffen. In unserer Anstalt sind 500 Schüler, von denen 360 deutsch lernen; von diesen nehmen 84 am Briefwechsel teil.

German in American Public Schools.*

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

I.

In the Public Schools of Cincinnati instruction in the German language and by means of the German lauguage is given under the provisions of Sec. 4021, Ohio School Laws, reading as follows:

> The Board of any district shall cause the German language to be taught in any school under its control, during any school year, when a demand therefor is made, in writing, by seventy-five free-holders, resident in the district, representing not less than forty pupils who are entitled to attend such school, and who, in good faith, desire and intend to study the German and English languages together; but such demand shall be made at a regular meeting of the Board, and prior to the beginning of such school year; and any Board may cause the German or other language to be taught in any school under its control without such demand.

The passage of the enactment in 1840 had been vigorously contested, and for some time after there was considerable of open as well as secret opposition to the effective carrying out of the concession, mainly upon the ground taken by a noted educator in 1836, who said, "The proposition has been made that you shall apply a part of the already too small provision for education to instruction in a foreign language. As well might you be asked to establish common schools for Latin and Greek before the alphabet is learned." All attempts to circumvent or at least to impair the introduction and maintenance of the study failing, there came finally a partial and later on a signal endorsement of the plan pursued. As early as 1847 the President of the Cincinnati School Board, Hooper, said in his official report: "It has been remarked that the children acquire both languages with equal facility as the English alone, at least no difference is observable in the acquisition of youth of the same age where the English alone is studied, and where both engage the attention at the same time."

Quite frankly the first city Superintendent of Cincinnati Schools, Nathan Guilford, affirms that "the experiment of teaching German and English at the same time has been found to succeed admirably well. Having generally both English and German teachers in the same room, the classes pass alternately from one to the other. The novelty arising from these frequent interchanges keeps up a constant interest and spirit of active industry among the pupils, favorable to their progress in each."

Before the expiration of the first 20 years after the introduction of German, 25% of the pupils enrolled availed themselves of the opportunity to study the language; the percentage during the next decade rose to 38% and subsequently exceeded one-half of the entire enrollment.

There seems to be a consensus of opinion that the satisfactory results of the German in the Cincinnati Schools are largely attributable to the peculiarly fortunate arrangement under which teaching is done. The teachers of German are mainly class teachers, there is a liberal allowance of time especially in the lower grades, the expense attaching to the study is reduced to a minimum, or to the cost of the supervision and of the teaching in the upper grades, with that of the instruction

*) Prof. M. D. Learned's Artikel im Februarhefte der P. M. dieses Jahrganges: „When should German Instruction begin in the Public Schools?" hat, wie vorauszusehen war, von neuem die Aufmerksamkeit der Lehrerschaft und zwar auf beiden Seiten des Ozeans auf den wichtigsten Faktor für eine erfolgreiche Erteilung des Fremdsprachunterrichts gelenkt. Der obige Bericht diene als Ergänzung bezw. Beweis einer praktischen Durchführbarkeit von Prof. Learned's Plänen. Wir hoffen, dass wir in der Lage sein werden, unseren Leseren in den folgenden Heften mehr Kommentare zu dieser wichtigen Frage bieten zu können. D. R.

in some suburban or smaller schools, where full classes cannot be formed. In the four primary grades one-half of the school time (less two hours a week devoted to music and drawing, as in the German-English classes, the German teachers teach these subjects), is given to German, or in all about 10 hours a week. For every two classes studying German and English there are provided two teachers, one in charge of the German, the other in charge of the English. The two alternate, each having a class for the time of one afternoon and the following morning, and then assuming charge of the class previously taught by the other teacher.

The first German assistant or German principal teaches commonly the higher grades, besides supervising the work in general.

In regard to the question of when the study of German should be commenced in the Public Schools, there is here but one answer, an answer given by Ex-Sup't Peaslee in his address on "German Instruction in Public Schools", namely: "The true place to begin the study of the German language is in the lowest primary grade, the first school year." The same position is taken by the National German-American Teachers' Associations, which, by an overwhelming majority adopted, 1892, and reaffirmed, 1895, a resolution favoring the taking up of German by those desirous of studying it, on the first day of school.

Let it be said in conclusion that a great many of the teachers of German in the Cincinnati Schools have received their entire training in those schools, that a great number of them are counted among the very best instructors and that moreover not a few of the English teachers have availed themselves of the opportunity to send their relatives through the German-English grades, fully realizing the benefits accruing.

H. H. Fick,
Ass't Sup't Cincinnati Schools.

Das deutsche Volkslied.*

Von *Rev. A. W. Hildebrandt,* Constableville, N. Y.

Motto: Aut prodesse volunt aut delectare poetae.

Du hast mit Deiner schlichten Weise
Mein Herz gebracht in Deinen Bann,
Dass ich aus Deinem Zauberkreise,
Der mich umschlingt so lieb und leise,
Mich nimmermehr befreien kann.

Es sang mit Deinem süssen Klange
Die Mutterliebe mich zur Ruh;
War noch so thränennass die Wange,
Die Mutter sang! und beim Gesange
Schloss mir der Schlaf die Augen zu.

Beim frohen Reigen um die Linde
Erklangst Du in der Sommernacht.
Der Liebste singt's dem schmucken Kinde,
Der Wanderbursch im Morgenwinde
Und der Soldat auf stiller Wacht.

Da ich nun fand auf fremder Erde
Nach langem Wandern Ruh und Rast,
Bliebst Du in Treue mein Gefährte,
Und bist an meinem neuen Herde,
Du, deutsches Lied, mein liebster Gast.

*) Vergleiche Korrespondenz aus Baltimore.

Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Die Johns Hopkins Universität hat Ende Februar ihr silbernes Jubiläum in grossartiger Weise gefeiert. Streng gerechnet hätte es bereits am 22. Februar vorigen Jahres abgehalten werden können, indem 25 Jahre vor jenem Datum Prof. Dr. Daniel C. Gilman, damals Präsident der Universität von Californien, erwählt wurde, um die Universität zu organisieren. Ehe Prof. Gilman jedoch sein neues Amt antrat, besuchte er die hauptsächlichsten europäischen Universitäten, um deren Einrichtungen und Lehrmethoden zu studieren, und ausgerüstet mit ausserordentlich vielseitigen Erfahrungen, kam er nach Baltimore und verwendete die in Europa gemachten Beobachtungen zum besten der „Johns Hopkins-Universität". Prof. Gilmans Neuerungen bedeuteten zugleich eine radikale Umwälzung der alt-amerikanischen akademischen Methoden. Die formelle Eröffnung der Johns Hopkins-Universität und die Inauguration von Prof. Gilman fanden am 22. Februar 1876 statt. Mit gerechtem Stolz konnte Prof. Gilman bei seiner Abschiedsrede am ersten Tage der schönen Feier auf die weitgehenden Errungenschaften hinweisen, welche die Universität bereits gewirkt hat.

Am folgenden Tag fand die Einführung des neuen Präsidenten, Prof. Dr. Ira Remsen, statt. In seiner Antrittsrede sagte er unter anderem:

„Es wird gesagt, dass alte Leute erzählen, was sie gesehen und gehört haben, Kinder davon sprechen, was sie thun, und Narren, was sie thun wollen. Fürchtend, dass Sie mich zu einer von dieser Klasse zählen werden, werde ich nur von Angelegenheiten sprechen, die unabhängig von Zeitabschnitten sind.

Die amerikanische Universität ist eine verhältnismässig jungen Datums, und da sie jung ist, hat sich auch ihr Charakter noch nicht herausgebildet, und bezüglich der Zukunft können wir nur Vermutungen anstellen. Jedermann, der mit Bildungsinstituten bekannt ist, weiss, dass die Unterscheidung zwischen Universität und College in Amerika eine charakteristische Thatsache in der Geschichte der höheren Bildung im letzten Vierteljahrhundert ist.

Die Idee, dass ein Student nach Absolvierung des Colleges noch etwas zu lernen hat, scheint erst in den letzten Jahren allgemeiner geworden zu sein. Dem College fällt die wichtige Arbeit zu, den Studenten für seine Pflichten als Bürger vorzubereiten und nicht hauptsächlich für die Gelehrtheit. Aber die Zeiten kommen schnell, wo das College als eine Vorschule der Universität betrachtet werden wird. Viele medizinische Schulen verlangen heute schon, dass der Student ein College absolviert haben muss, ehe er aufgenommen werden kann. Unser System ist nicht das rechte; die Graduierten des Colleges sind 22 bis 23 Jahre alt, wenn sie ihre Studien beendet haben, und wollen sie sich dann noch für eine Profession auf der Universität vorbereiten, so gehen viele Jahre des besten Teiles ihres Lebens verloren durch Studien. Auch für den jungen Mann, der sich für das Geschäftsleben auf dem College vorbereitet, dauert es unter unserem gegenwärtigen System zu lange, bis er thatsächlich ins geschäftliche Leben treten kann.

In unserem Lande wird die Bezeichnung Universität oft nur für die philosophische Fakultät angewandt, welche das Studium der Philologie, Philosophie, Geschichte, Mathematik, Physik, Geologie, Chemie, Volkswirtschaft u. s. w. umschliesst, kurz, alle Lehrzweige, mit Ausnahme der Medizin, Rechtswissenschaft und Theologie. Eine rechte Universität umschliesst aber auch diese drei Zweige. Die Einführung der philosophischen Fakultät in unseren Universitäten ist verhältnismässig jüngeren Datums, und eine bemerkenswerte Thatsache ist die überraschend schnelle Zunahme der Zahl derer, welche die Vorlesungen der philosophischen Fakultät besuchen. Wo ich im folgenden den Namen Graduierter brauche, meine ich nur solche, die von der philosophischen Fakultät graduiert haben, Medizin, die Rechte und Theologie sind ausgeschlossen. Im Jahre 1850 graduierten von allen Colleges des Landes 8 Studenten, und zwar 3 zu Harvard, 3 zu Yale, 1 in der Universität von Virginien und 1 im Trinity-College. Im Jahre 1875 graduierten 399, 1900 5668 und in diesem Jahre werden es wohl 6000 sein.

Diese Thatsachen richtig zu verstehen und aufzufassen, sollten wir wissen, wie viele Amerikaner in ausländischen Universitäten studieren oder studierten. Im Jahre 1835 studierten 4 Amerikaner Philosophie in deutschen Universitäten,

1860 waren es 77, 1880 173, 1891 betrug die Zahl 446, 1892 sank dieselbe herab auf 383, 1895 stieg sie wieder auf 422, und 1898 waren es 397. Diese Zahlen zeigen, dass trotz der grossen Zunahme der Studierenden an amerikanischen Universitäten die Zahl der amerikanischen Studenten in Deutschland nicht abgenommen hat, wenigstens nicht viel.

Heute beträgt die Zahl der Studierenden an unseren Universitäten 6000, während sich ihre Zahl 1875 nur auf 500 belief. Zur selben Zeit muss nicht vergessen werden, dass auch die Colleges es den Studenten nicht leichter gemacht haben, im Gegenteil, sie verlangen heute vielleicht noch mehr von denen, welche graduieren wollen, als 1875.

Ich bin gewiss, dass es zugegeben werden muss, dass die Fakultäten aus den besten Lehrkräften zusammengesetzt werden sollten, und wenn die Universitäten solche Männer liefern, thun sie eine Arbeit, die vom höchsten Werte für unser Land ist. Aber noch eine andere wichtige Arbeit vollziehen die Universitäten: die Untersuchungen in ihren Laboratorien. Der Wert derselben für die Welt kann nicht genug gewürdigt werden. Es wird allgemein zugegeben, dass Deutschland deshalb in verschiedenen Industriezweigen, namentlich solchen, welche auf Chemie basieren, an der Spitze der Nationen schreitet, weil in den deutschen Universitäten die Arbeiten im Laboratorium mehr gepflegt werden, als in irgend einem anderen Lande. In Deutschland haben die chemischen Industrien sich zu schier immensen, fast unfassbaren Proportionen entwickelt. Während derselben Zeit haben die gleichen Industrien Englands unaufhaltsam abgenommen. Hr. Arthur C. Green sagte kürzlich in einem Vortrage vor der „British Association": „Es ist kein Zweifel daran, dass Deutschlands grosse auf die Wissenschaft basierte Industrie den Wissenschaften zu gute kommt, und eine Vorliebe für die Wissenschaft im ganzen Lande regt. Durch die Demonstrierung der Theorie in der Praxis hat die Wissenschaft einen weitgreifenden Einfluss auf das intellektuelle Leben der Nation gehabt."

Was ich hierdurch klar machen will, ist, dass Universitäten keine Luxusanstalten sind; sie sind notwendig; auf ihren Arbeiten ruht das Fundament nationaler Wohlfahrt."

Die Johns Hopkins Universität hat, indem sie Dr. Ira Remsen an Stelle des Präsidenten Daniel C. Gilman erwählte, nicht nur einen Spezialisten und wissenschaftlich durch und durch gebildeten Präsidenten erlangt, sondern auch einen Mann, der seit Gründung der Universität mit derselben identifiziert war und dem das Wohlergehen der jetzt berühmt gewordenen Erziehungsanstalt stets am Herzen gelegen. Volle 25 Jahre lang war er der Ratgeber des Präsidenten Gilman, und er legte Beweise vorzüglicher exekutiver Fähigkeit ab.

Er ist am 10. Februar 1846 in New York geboren und graduierte 1865 vom „College of New York City". Er widmete sich dem Studium der Medizin und machte im „College of Physicians and Surgeons" in New York sein Doktorexamen. Hierauf widmete er sich dem Studium der Chemie und errang auf der Universität zu Göttingen den Doktortitel. Dann wurde er Assistent des Prof. Fittig zu Tübingen und 1872 Professor der Chemie im „Williams - College" (Mass.). Vier Jahre später wurde er von Dr. Gilman nach Baltimore berufen.

Das Preisrichter-Kollegium, welches beauftragt war, aus 108 eingelaufenen Gedichten für das Kaiserpreislied des im nächsten Jahre hier stattfindenden Sängerfestes das beste zu erwählen, hat einstimmig den Fünfzigdollarpreis dem Pastor A. W. Hildebrandt in Constableville, New York, zuerkannt. Die Entscheidung wurde am 15. März bekannt gegeben und der glückliche Gewinner durch den Sängerfestpräsidenten telegraphisch davon benachrichtigt.*)

Die „Sängerfestgesellschaft" hat bereits das Verlagsrecht für das Preisgedicht gesichert und setzt nun einen weiteren Fünfzigdollarpreis für die beste Komposition dazu aus. **S.**

---

*) Das preisgekrönte Gedicht erscheint an anderer Stelle.

Cincinnati.

Lehrerföderation — stolzes, vielsagendes Wort! Und im Hintergrunde, wie ein warnendes Wahrzeichen, ein anderes Wort, „Arbeiter"; man setze es nur einmal hin, an die Stelle der „Lehrer" — wie dann? Wohl behaupten die Anstifter des Planes, Schulprinzipale zumeist, die von ihnen geplante und teilweise schon in Angriff genommene Föderierung der tausend Lehrer unserer Schulen, bezw. Verbündung der acht hier bestehenden Lehrervereine zu einer grossen, starken Föderation behufs Wahrung und Förderung der beruflichen und gesellschaftlichen Interessen des hiesigen Lehrerstandes sei sozusagen eine Notwendigkeit und ausserdem ein unschuldiges Vergnügen; wohl wird hingewiesen auf das Wohlwollen, mit dem tonangebende Mitglieder des Erziehungsrates dem überdies reiflich erwogenen Plane

gegenüberstehen — ich, der ich an dieser Stelle keine Meinung, sondern nur ein Amt habe, kann mich mit demselben noch nicht befreunden. Es mag mir dies als Marotte angekreidet werden, c'est plus fort que moi, ich sehe in der Ferne die Gespenster des „Union label", eines „sympathischen Strike" u. s. w.; ich sehe uns mit Gewalt eingereiht in die grosse Armee der Arbeiter, welche zu verachten ich gewiss der allerletzte bin, aber von der Verwirklichung des besagten Föderationsplanes zu aktiver Teilnahme an allen diesen Dingen und zum Herunterzerren in den Staub der Alltäglichkeit unseres, ohne höhere Ideale nicht lebensfähigen Standesbewusstseins ist nur ein kleiner Schritt, vor dem ein gütiges Geschick uns gnädiglich bewahren möge. Die Sache hat, dank lehrerhafter Zweifelsucht und Zurückhaltung, denn auch nicht so schnell die gewünschte Form gewonnen. Es sind unter den acht Vereinen — Principals' Association, Deutscher Oberlehrerverein, Teachers' Club, Deutscher Lehrerverein, Mathesis, Teachers' Association, Deutscher Lehrerunterstützungsverein, Teachers' Annuity and Aid Association — verschiedene, so viel ich weiss der deutsche Oberlehrerverein an der Spitze, die sich die Sache erst noch ein paarmal beschlafen möchten, und sie thun wohl daran, vom Standpunkte deutscher Lehrer erst recht; denn wie es schliesslich mit der gewahrten Selbständigkeit der föderierten Einzelvereine werden wird, das kann man sich, im Hinblicke auf die „selbständigen" Arbeiter - Einzelunionen, leicht an den Fingern abzählen. Da die Sache andererseits auch ihr Gutes hat, so wird der Plan schliesslich wohl irgendwie verwirklicht werden. Dichter und Komponisten mögen sich inzwischen bereit halten, um der eventuell ins Leben forcierten Föderation Schlafliedchen und den Grabgesang zu singen.

Wenn ich mich seiner Zeit darüber gewundert habe, dass Ihr hiesiger Korrespondent des Teachers' Institute vom letzten September mit keinem Worte Erwähnung that, so ist es mir um so angenehmer, in einer jüngst erschienenen *Broschüre des Dr. H. H. Fick* Anlass zu finden, mich wenigstens über das von diesem und anderen deutschen Kollegen zu jener Lehrerverproviantierung Beigetragene an dieser Stelle zu äussern. Denn, wie das Kameel vor der Wüstenreise und wie der indianische Späher vor dem Antritt eines fernen Dauerlaufes, innerem Triebe gehorchend, sich den Magen mit Wasser füllen, so lässt sich der amerikanische Lehrer, gleichfalls gehorchend, den Kopf mit Weisheit verrammeln. Meist wird diese von auswärts importiert. Nicht so das letzte Mal, wo, wie es hiess, Mangel an Kleingeld die Schulbehörde veranlasste, sämtliche Vorträge von Einheimischen halten, die Verproviantierung also ganz aus einheimischen Produkten bestehen zu lassen. Der Superintendent und seine Assistenten nebst einigen deutschen Oberlehrern trugen die Bürde jener Tage. Und es war wohlgethan. Eine der hervorragenden, für uns Deutsche jedenfalls die hervorragendste unter den Arbeiten dieser sich buchstäblich im Schweisse ihres Angesichts aufopfernden Herren, war unstreitig der, wie bereits gesagt, nunmehr im Drucke erschienene Vortrag des Herrn Fick, „German Contributions to American Progress", gleich ausgezeichnet dem Inhalt sowohl, wie dem Stil und der Diktion nach. Vom Anfang der deutschen Einwanderung in Amerika bis auf unsere Tage führt uns der belesene Kollege an der Hand der Geschichte und der angloamerikanischen Litteratur in äusserst fesselnder Weise durch das weite fruchtbare Feld deutschen Wollens, Thuns und Vollendens in dem kosmopolitischen Getriebe dieser Nation, um ihm schliesslich mit dem Edwards'schen Ausspruche („History of the Great West") sein unantastbares Recht angedeihen zu lassen: "Wherever they are found, the Germans are remarkable for the possession of those elements of character which always contributes to their worldly prosperity. They are not as fast in their ideas as Young America, but they have more solidity of character, and are more constant and untiring in their pursuits and are generally more sure of gaining the race in life and arriving at the goal of fortune." Es ist recht sehr zu wünschen, dass Herrn Ficks Broschüre die weiteste Verbreitung finde, denn in ihr trifft der Leser nicht nur die bekannte landläufige Aufzählung deutschamerikanischer Züge und Tugenden, sondern auch die auf authentische Aussprüche und Thatsachen sich stützenden Belege dafür: eine selbst- und zielbewusste Arbeit, angesichts welcher man sich nur wundern muss, wie es noch Deutschamerikaner geben könne, die bereit wären, auch nur ein Tüttelchen von dem uns wohl anstehenden Stolze abzulassen.

Es wird die Leser interessieren zu vernehmen, dass unser *Schulsuperintendent, Dr. Boone,* vor kurzem sich als passives Mitglied in den Nord-Cincinnati Turnverein hat aufnehmen lassen, allerdings kaum der einzige Angloamerikaner, jedenfalls aber der einzige nicht-deutsch-

amerikanische Schulsuperintendent im Lande, der einer derartigen rein deutschen Gesellschaft beigetreten ist.

Eine Auszeichnung besonderer Art ist dem *deutschen Oberlehrer H. E. Kock* zu teil geworden. Der strebsame jugendliche Kollege, der nebenher Medizin studiert, war vor einiger Zeit im Laboratorium der Cincinnatier Universität mit Versuchen auf chemischem Gebiete beschäftigt, wobei es ihm gelang, auf bislang unbekanntem Wege farbige Augenblick-Photographien herzustellen. Er veröffentlicht seine Entdeckung (echt deutsch!) in einer Zeitschrift für Photographie und empfing darauf aus London das Diplom als Ehrenmitglied der „Royal Photographic Society of Great Britain", eine Ehre, die nur höchst selten Ausländern erwiesen wird. Meines bescheidenen Dafürhaltens hätte Herr Kock den Weg zum Ruhme durch die Patent-Office antreten sollen. Besitzt er vielleicht die „auri sacra fames" nicht?

quidam.

Milwaukee.

Der Schulrat hat in der letzten Sitzung beschlossen, in drei Schulen der Stadt je eine Klasse für ungradierte Schüler, classes for ungraded scholars, einzurichten. Das sind solche Schüler, die in mehreren Fächern zurückgeblieben sind und überhaupt nicht gut mit der Klasse mitkommen können, wenn sie auch gerade nicht brüllen und zu der species pecus campi gehören, wie mein Kollege von C. meint. Die Ursachen für das „Sitzenbleiben" sind wohl teils Mangel an Begabung, vielleicht im Rechnen oder in der Sprache; dann Mangel an Fleiss und unregelmässiger Schulbesuch. Die eigentliche Ursache kann auch wohl sein, dass einige wirklich schwachsinnig sind. Dieser geistige Defekt ist ja überhaupt so abgestuft und tritt in so mancherlei Formen und verschiedenen Graden auf, dass oft selbst die Eltern solcher Kinder nichts davon merken. In Deutschland hat man lange schon solche Schulen, und wurde die erste, wenn ich nicht irre, in Dresden anfangs der siebziger Jahre errichtet.

Doch noch nötiger wäre wohl eine andere Schule, über deren Errichtung auch schon im Schulrat verhandelt wurde und die von dem Superintendenten wiederholt dringend gefordert wurde. Das ist die sogenannte „parental school or school for incorrigibles", eine Art Reformschule, wohin die wirklich bösartigen, unlenksamen, störrigen und verdorbenen Schüler gesandt werden sollten. Das sind Schüler, die durch ihren bösen Charakter und durch ihr böses Beispiel sehr nachteilig auf die andern Schüler einwirken; sie verpesten moralisch die Klasse und sollten daher auf jeden Fall von den guten Schülern abgesondert werden, wie man Pestkranke von Gesunden absondert. Der „bad boy" ist nun einmal da, und seine richtige Behandlung ist ein Problem, dessen Lösung sich der Staat und die Kommune nun einmal nicht entziehen kann. Und der erste Schritt zu dieser Lösung ist gewiss die Trennung der Bösen und Guten. Wir Lehrer wissen alle nur zu gut, wie ein wirklich böser Knabe eine ganze Klasse verderben kann. Nun haben wir ja solche Reformschulen schon, die vom Staate eingerichtet sind, aber dahin können nur die Strafrichter die Kinder schicken, wenn sie mit dem Gesetz in Konflikt kommen. Freilich sind die Eltern oft selbst schuld daran, wenn ihre Kinder verdorben werden, weil sie es an der nötigen Aufsicht und Kontrolle fehlen lassen, und sich oft wenig darum kümmern, ob ihre Kinder in die Schule gehen oder nicht. Da hatte ein Schuldirektor recht, als er neulich bemerkte, es wäre schade, dass die Stadt nicht die Macht hätte, solche Eltern öffentlich auspeitschen zu lassen. Ja wahrlich, solche Eltern ziehen Verbrecher heran. Da wäre nun ein strammes Schulzwangsgesetz die beste Abhilfe, welches summarisch verlangt, dass schulpflichtige Kinder zehn Monate lang (nicht nur zwei) im Jahre eine Schule besuchen müssen. Der Schulzwang wird immer populärer, sogar im Osten. Vor 30 Jahren durfte man kaum das Wort aussprechen, wenn man nicht verlacht oder gar angefeindet werden wollte. Die Zeiten haben sich geändert, und hierin zum Bessern. Unsere grossen Städte mit ihrem sich so schnell vermehrenden Proletariat bilden für die Erziehung der Jugend eine ernste Gefahr, und der Staat und die Gemeinde können nicht ernstlich genug ihre Pflicht thun, damit das Verbrechertum sich nicht noch erschrecklich mehr vergrössert; es ist wahrlich schon gross genug. Für das Geld, was den Staat seine Zuchthäuser, Gefängnisse und Besserungsanstalten kosten, könnten zehn mal mehr und bessere und grössere Schulhäuser gebaut werden.

Der Verein der hiesigen Prinzipale an den öffentlichen Schulen hat sich unstreitig ein Verdienst erworben durch die Veranstaltung einer Serie von Vorträgen über wissenschaftliche und pädagogische Fragen. Der letzte dieser Vorträge wurde von Herrn William Hawley Smith über das Thema: „Die öffentliche Schule und Litteratur" gehalten. Herr Smith ist als früherer Leh-

rer und Verfasser mehrerer pädagogischer Schriften in der Lehrerwelt gut bekannt. Ebenso hat er sich seit einigen Jahren als Vorleser einen guten Namen gemacht. Sein Buch: „The Evolution of Dodd" sollte von jedem Lehrer gelesen werden; wenn man auch nicht in allem mit ihm übereinstimmt, z. B. dass die öffentliche Schule das Versuchsfeld zur Reform für einen wirklichen „bad boy", wie es Dodd war, sein sollte. Die Chas. Brights, die dieses schwere Stück Arbeit fertig bringen, sind nicht so dick gesät unter den Lehrern. Doch enthält das Buch manche wahre Goldkörner der Pädagogik, und es hat mich beim Lesen an „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" von Jeremias Gotthelf (Alb. Butzius) erinnert. Dieses Buch sollte ein *jeder* Lehrer lesen. Doch nun zu dem Vortrage. Herr Smith ist von Mutter Natur mit einer guten Portion gesunden Humors begabt; er weiss jeder Sache die komische Seite abzugewinnen. Glückliche Naturen sind das, auch unter den Lehrern, und traurige Gestalten sind die griesgrämigen und verbitterten. Ein Vortrag von Herrn Smith ist also ebenso unterhaltend wie belehrend, und das war auch diesesmal der Fall. Er ging von der Schule im allgemeinen aus, und betonte hier besonders, dass die Schule nicht für das College oder die Hochschule vorbereiten solle, sondern für das Leben. Dann ging er zu dem wichtigsten Lehrfach, dem Lesen über, indem er zeigte, wie die Schüler angehalten werden sollten, den eigentlichen *Inhalt* des Wortes zu erfassen und zu verstehen. Sodann sollten die Schüler angehalten werden, das stille oder Selbstlesen zu üben. In urkomischer Weise persiflierte er die „Elocution", die manche Lehrer als die hohe Kunst und das Ziel jedes Schülers im Lesen ansehen und die deswegen als Steckenpferd täglich geritten wird. Er erklärte dies für Unsinn und von keinerlei Nutzen für die Schule. Dann ging er zu der Litteratur über und zeigte zunächst, wie man sie *nicht* behandeln solle. Als gänzlich überflüssig erklärte er das Auswendiglernen aller Geburts- und Sterbedaten der Autoren, auch ebenso die zu erschöpfende Behandlung über die Entstehung der litterarischen Werke, mit einem Worte, *alles* über das Wie? Wo? und Wann? geben zu wollen. Nur das nötigste solle man geben, und zwar so viel als zum Verständnis unbedingt notwendig sei. Die Hauptsache aber sei, den Schülern Liebe zu den unsterblichen Werken unserer grossen Dichter und Denker einzuflössen. Diese Perlen der Litteratur sollten, nachdem sie gut eingelesen und erklärt seien, von den Schülern womöglich auswendig gelernt und so zum bleibenden Eigentum derselben gemacht werden. Ein gutes Gedicht, von den Kindern gut verstanden und gut vorgetragen, sei zehn mal mehr wert, als alles tote Wissen über Litteratur. Das ist dieselbe Methode, die auch Prof. L. A. McLouth von New York in seinem ausgezeichneten Artikel über Litteratur in der letzten Nr. der P. M. empfiehlt. Auch Prof. Clark von Chicago empfahl dieselbe in seiner Vorlesung hier vor einigen Monaten.

A. W.

Newark.

Es war Sonntags Nachmittag, am 23. Februar. Trotz meines Ischiasleidens, das mir das Gehen sehr beschwerlich macht, begab ich mich in den meiner Wohnung nahe gelegenen Park, um mich im Freien etwas zu erholen. Mutter Erde war noch mit einer Schneedecke überzogen. Da ertönten mächtige Kanonenschläge von der New Yorker Bay herüber. Es waren die Ehrenbezeugungen, mit denen Prinz Heinrich von Preussen, der Bruder des deutschen Kaisers und Repräsentant unseres alten deutschen Vaterlandes, von seiten der Vereinigten Staaten Regierung begrüsst wurde, oder, um in der Sprache der Witzblätter zu reden, es waren die Freudenausbrüche Onkel Sams darüber, dass ihm der alte biedere deutsche Michel die Hand übers Meer entgegenstreckte.

Lange war der Prinz erwartet worden; das stürmische Wetter hatte die Ankunft des Dampfers „Kronprinz Wilhelm" um einen ganzen Tag verzögert. Jetzt war der hohe Gast angekommen. Der dröhnende Kanonendonner verkündete es der Umgegend. Welch ein erhabenes Gefühl für einen Deutschamerikaner! Kein feindliches Bombardement war es, was da herüber donnerte. Es war die festliche Begrüssung eines deutschen Prinzen, der nicht die New Yorker Hafenbefestigungen, sondern sich die Herzen der Amerikaner erobern wollte. Obgleich das Besuchsprogramm im grossen und ganzen bekannt war, so tauchten doch in mir verschiedene Fragen auf: „Was werden uns die Zeitungen alles mitzuteilen haben?" „Werden die Prinzentage ohne jeden Zwischenfall ablaufen?" „Wie werden sich die monarchischen Formen mit den republikanischen vertragen?" „Wird überhaupt das ganze Reiseprogramm des Prinzen voll und ganz abgewickelt werden?"

Am Nachmittage des 11. März ging ich zufällig wieder in demselben Park

spazieren. Die Schneedecke war verschwunden. Es wehte Frühlingsluft. Da ertönte abermals Kanonendonner von der New Yorker Bay herüber. Diesmal waren es die Abschiedsgrüsse für den davon eilenden hohen Gast, der auf dem Dampfer „Deutschland" die Rückreise angetreten.

Wieder drängten sich mir Betrachtungen und Fragen auf: „Vorbei ist alles, worauf man vor wenigen Wochen noch so gespannt war!" „Werden sich die Hoffnungen, die sich an die jüngsten Ereignisse knüpften, erfüllen, oder werden die Prinzentage ohne nachhaltige Wirkung ins Meer der Vergessenheit sinken?" Mir fielen die Worte ein, mit denen der geschätzte Herr Redakteur der „Päd. Monatshefte" im Februarhefte seine Betrachtung über den Prinzenbesuch schloss: „Ob für uns deutschamerikanische Lehrer auch ein grösseres Scherflein von Anerkennung unserer Bestrebungen abfallen wird?" Die eine Wirkung auf pädagogischem Gebiete, sollte man meinen, müsste der Prinzenbesuch haben, nämlich: das grössere Interesse am Studium der deutschen Sprache in höheren und niederen Schulen. Sollte nicht z. B. in den New Yorker Public Schools aus Sympathie für den ritterlichen Prinzen schon jetzt ein ungeheurer Andrang zu deutschen Klassen seitens der Knaben und Mägdelein zu bemerken sein, so dass die Zahl der deutschen Speziallehrer verdoppelt und verdreifacht werden müsste und dem Lehrerbunde ein kolossaler Zuwachs an Mitgliedern in Aussicht stünde? Sollte sich nicht besonders unter den Kommunen ein wahrer Wetteifer inbezug auf die Pflege des Deutschen entwickeln, so dass dem vom Lehrerbunde ernannten „Komitee für die Pflege des Deutschen" absolut nichts mehr zu thun übrig bliebe? Ich schliesse auch hier mit den Worten des Herrn Redakteurs der Päd. Monatshefte: „Wir wollen das Beste hoffen!"

H. G.

Philadelphia.

Prinz Heinrich von Preussen hat, wie überall hierzulande, so auch in hiesiger Stadt Aller Herzen in Sturm erobert. Ein so grossartiger Empfang ist noch Keinem in der Stadt der Bruderliebe zu teil geworden. Die Bahnhofshalle, die Empfangsräume des Rathauses und die Prachträume des Union League Gebäudes waren in einer Weise mit Flaggen, Wappenschildern, den kostbarsten Pflanzen und überraschenden elektrischen Lichteffekten geschmückt worden, die aller Beschreibung spottet. Dazu noch das schönste Frühlingswetter. Die Fahrt des Prinzen durch die dichtgedrängten, beflaggten Strassen der Stadt glich auch hier, wie in den übrigen von ihm besuchten Städten des Landes, einem Triumphzug; hätten das ein Richter, Bebel oder andere „Vorwärtsler" mit angesehen, sie würden sich grün und gelb geärgert haben. Unserem gesunden deutschen Herzen hat es aber recht wohl gethan, und die dem deutschen Volke damit gethane Ehrung wird hüben und drüben segensreich wirken. Angloamerikaner und Deutschamerikaner wetteiferten darin miteinander.

Gleich nach der Begrüssungsrede des Mayors wurde dem Prinzen der Präsident des Deutschamerikanischen Nationalbundes, Dr. C. J. Hexamer, vorgestellt, in dessen Begleitung sich Prof. Dr. Learned und andere Vereinsbeamte befanden. Dr. Hexamer hielt folgende Ansprache an den Prinzen:

Königliche Hoheit!

Im Namen der Deutschen Philadelphias heisse ich Sie herzlich willkommen!

Hier war es, wo vor 219 Jahren die ersten deutschen Einwanderer sich ansiedelten, hier wurde von Deutschen der erste Protest gegen die Sklaverei erlassen, hier wurde von Deutschen die erste Bibel in diesem Lande gedruckt, hier wurde die erste deutsche Gesellschaft gegründet, und hier auch wurde ein Nationalbund aller deutschen Vereinigungen geplant und ins Leben gerufen.

Seien Königliche Hoheit versichert, dass die Deutschen der Stadt der Bruderliebe wohl zu würdigen wissen, was sie dem Lande ihrer Väter zu verdanken haben, und sie werden stets bereit sein, jedes Opfer zu bringen, um die heiligsten Güter unseres Stammes — deutsche Kultur, das deutsche Gemüt und deutsche Ideale — zu erhalten und zu pflegen.

Mit Ihrer gütigen Erlaubnis habe ich die Ehre, Ihnen im Namen der deutschen Vereine Philadelphias diese Adresse, eine Geschichte der Deutschen der Stadt und des Staates enthaltend, zu überreichen.

Dr. Hexamer überreichte dem Prinzen eine fein und geschmackvoll ausgestattete Begrüssungsadresse in kunstreich verziertem Ledereinband. Die vordere Lederdecke trägt künstlerisch ausgeführte Blumenverzierungen und die Inschrift: „Sr. Kgl. Hoheit Prinz Heinrich von Preussen, Philadelphia, 10. März 1902", die hintere Decke zeigte den preussischen Adler. Inwendig ist die Lederdecke mit goldener Seide gefüttert. Die einzelnen Blätter bestehen aus schwerem Pergament mit kostbarem

Goldschnitt. Auf dem in Schwarz, Gold und Silber gehaltenen ersten Blatt steht: „Ein herzliches Willkommen unserem lieben Gaste.“ und „Die Deutschen der Stadt der Bruderliebe.“ Die zweite Seite bringt die Widmung, ebenfalls in ausgezeichneter Arbeit.

Es folgt das Titelblatt, auf welchem in roter und schwarzer Schrift auf Goldgrund steht: „Die Geschichte der Deutschen Philadelphias.“

Auf dem nächsten Blatte beginnt die Geschichte mit grossen, wundervoll ausgearbeiteten, dem alten Bibeldruck nachgeahmten Buchstaben, welche mit schweren, schwungvollen Arabesken versehen sind.

Prinz Heinrich dankte dem Dr. Hexamer mit verbindlichen Worten und drückte ihm die Hand. Admiral von Tirpitz kam später auf Dr. Hexamer zu, reichte ihm die Hand und sagte: „Ich muss Ihnen die Hand schütteln und danken für die freundlichen, von Herzen kommenden Worte. Das thut wohl, in einem fremden Lande so herzlich in der Muttersprache begrüsst zu werden.“

Eine weitere deutsche Adresse wurde dem Prinzen vom Zentralbund der Veteranen und Krieger der deutschen Armee“, und eine dritte vom „Deutschen Veteranenbund der Stadt Philadelphia“ überreicht, beide ebenfalls in prächtigen Einbänden. Der Prinz wird sich wohl ergötzen, wenn er die letztere durchsieht. Der Veteranenbund wollte nämlich dabei noch was Besonderes leisten und seine Adresse in gebundene Rede setzen, aber, aber — was nützt das beste Wollen, wenn es ganz und gar am Können fehlt? O, diese „Verse“! Himmel, hast du keine Flinte? Wäre doch der Reimschuster bei seinem Leisten geblieben! So hat er den Veteranenbund unendlich lächerlich gemacht, so treu auch die ausgedrückten Gesinnungen sind. Dieser unglückselige Reimdichversuch wird dem Prinzen zeigen, dass das Deutschtum in Amerika sehr gemischt ist. Es ist zu bedauern, dass die deutsche Presse dieser Stadt den Betreffenden nicht etwas Selbsterkenntnis beizubringen versucht hat. — Das reichhaltige englische Programm des Prinzenbesuchs ist von der Tagespresse mehr oder weniger ausführlich gebracht worden, gehört auch kaum in den Rahmen dieser Korrespondenz.

B.

Bücherbesprechungen.

1. *Immensee* by *Theodor Storm*. Edited with Notes and Vocabulary by *Richard Alexander von Minckwitz* and *Anne Crombie Wilder, B. A.* Boston, Ginn & Co., 1902.

2. *Niels mit der offenen Hand* von *Paul Heyse*. Edited with Notes, Vocabulary and Paraphrases for Translation into German by *Edward S. Joynes*, Professor of Modern Languages in South Carolina College. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

3. *Zriny*. Ein Trauerspiel in fünf Aufzügen von *Theodor Körner*. With an Introduction and Notes by *Franklin J. Holzwarth, Ph. D.*, Professor of the German Language and Literature in Syracuse University. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

4. *In St. Jürgen*, von *Theodor Storm*. With Introduction, Notes and Vocabulary by *Arthur S. Wright*, Professor of Modern Languages, Case School of Applied Science. Boston, D. C. Heath & Co., 1901.

5. *Legenden* von *Gottfried Keller*. Edited with Introduction, Notes and Vocabulary by *Margarete Müller* and *Carla Wenckebach*, Professors of German in Wellesley College. New York, Henry Holt & Co., 1902.

Die vorliegende Immenseeausgabe halte ich für ganz überflüssig. Eine Existenzberechtigung hätte sie nur dann, wenn sie ihrem Dutzend Vorgängerinnen gegenüber wesentliche Vorzüge bieten würde. Das ist jedoch, abgesehen von der äusseren Ausstattung, nicht der Fall. Die Einleitung unterscheidet sich in keinem wichtigen Punkte von dem Durchschnitt derjenigen Schulausgaben, die ihre Entstehung lediglich dem Geschäftsinteresse der Verleger und Herausgeber verdanken. Statt einer wirklichen Charakteristik des Dichters bekommt man ein paar hübsche Phrasen und zum Schluss eine sentimentale Anekdote zu hören, die weiter nichts besagt, als dass der greise Storm ein sehr liebenswürdiger Mensch war. Davon, dass Storm nicht bloss die verschwommene Resignationsnovelle Immensee, sondern auch Carsten Curator, Pole Poppenspäler, Viola tricolor, verfasst hat, hören wir nichts. Und doch ist es ein Unrecht, wenn der Schüler in dem Glauben gelassen wird, als ob er nach der Lektüre von Immensee sich auch nur annähernd einen Begriff von Storms Novellistik machen könne. Schon vom rein pädagogischen Standpunkte aus wäre ein Hinweis darauf nötig gewesen, dass sich

Storm von weicher Resignation auch zur Darstellung gesunder Lebensfreude, oder unerbittlicher Tragik („Waldwinkel") erheben konnte. — Die Anmerkungen enthalten wohl manche Erklärungen deutscher Bräuche, die sonst nicht, oder doch nicht so ausführlich gegeben werden, z. B. Ratskeller 13, 2; Weihnachtsstube 15, 27; Kaffee 20, 21; das grosse Los 27, 4 — andererseits ist aber auch da manches auszusetzen. Ich sehe nicht ein, wozu man den Schüler zur Erklärung des Wortes „Laubgewölbe" mit der Erwähnung eines besonders dichten Laubgewölbes bei „Koesen" in Thüringen plagen soll. Ganz merkwürdig berührt die Anmerkung zu „wir wollen weiter suchen", p. 9, 29: "The indef. of the first person pl. used in consequence of a woman's prerogative to dictate." Eine Bemerkung wie 35, 2, „Atmender Sommernacht: personification," ist geradezu eine Sünde. Ebenso die trostlos nüchterne Glosse über die Wasserlilie 36, 14. Ich habe noch keinen Schüler gehabt, der zu diesen beiden Stellen eine Erklärung gebraucht hätte. Aber freilich, „erklärt" muss unter allen Umständen sein, sonst wird das Buch nicht dick genug. — „Stünde" ist so wenig ausser Gebrauch wie „stürbe" oder „hülfe" (34, 3); vgl. Blatz, Nhd. Grammatik 3 I, §201. Diese ganze Ausgabe zeigt wieder einmal so recht, dass es den Verlegern gar nicht um die Sache, sondern um den Profit zu thun ist, und dass die Herausgeber, nur um überhaupt etwas sagen zu können, sich in Düfteleien ergehen, statt den gesunden Menschenverstand walten zu lassen.

2. Die Ausgabe des Heyseschen Märchens ist zwar sehr sorgfältig und nach vernünftigen Prinzipien gemacht, im übrigen aber auch unnötig. Solange Keller, K. T. Meyer, Storm, Hoffmann, Ebner-Eschenbach hierzulande noch so gut wie unbekannt sind, hat der manierierte Heyse, zumal mit einem so unbedeutenden Ding, in unseren Schulen nichts verloren.

3. Und was soll uns vollends Körners Zriny? Es ist wirklich schade, dass sich Prof. Holzwarth durch die sympathische Persönlichkeit des Dichters verführen liess, Zeit und Mühe zu verschwenden. Diesen schwulstigen Deklamationsstil, diese unvergorene Jünglingspoesie sollte man heute, da man die Dramatik eines Hebbel zu würdigen beginnt, doch wahrhaftig nicht mehr ernst nehmen wollen. Goethe war in seinem Urteil gewiss milde genug, wenn er Körners Dramen einfach als Nachklänge einer vergangenen Periode bezeichnete (Weimarer Ausgabe I, 36 p. 74). Der Herausgeber geht so weit, Zriny zu einem Meisterwerk der deutschen Litteratur zu erheben und zu behaupten, Körner wäre an die Seite Goethes und Schillers getreten, wenn er länger gelebt hätte (p. VII und V). Man lese doch nur einmal den lächerlichen vierten Akt des Zriny, und vergleiche damit eine beliebige Szene aus dem Götz oder den Räubern, dann wird man den richtigen Massstab bekommen. Am Zriny kann der Schüler im besten Falle lernen, wie ein Drama *nicht* sein soll (p. VII); denn Bühnenaffekte beweisen doch für den poetischen Gehalt eines Stückes nichts. — *Wozu*, frage ich noch einmal, *diese Ausgabe*, während die Meisterwerke Grillparzers, Hebbels, Ludwigs unsern Schülern vorenthalten werden?—

4. Prof. Wright bietet in seiner Einleitung zu „St. Jürgen" eine kurze, gut abgerundete Charakteristik von dem Natur- und Entsagungspoeten Storm. Die andern Seiten von Storms Kunst kommen auch hier nicht zur Geltung, obgleich wenigstens darauf hingewiesen wird (p. V und VIII). Die Anmerkuugen sind gut gewählt, nur greifen sie dem Lehrer oder der Grammatik zu oft ins Handwerk; so z. B. 5, 5; 9, 2; 12, 2; 17, 2. Alles in allem ist das Büchlein sehr zu empfehlen.

5. Das Gleiche gilt von der Ausgabe der Kellerschen Legenden. Die beiden Damen von Wellesley haben damit einen glücklichen Griff gethan. Es ist nur zu bedauern, dass weiblicher Zimperlichkeit das Beste der ganzen Reihe, die famose Geschichte vom schlimm-heiligen Vitalis, zum Opfer gefallen ist.

Univ. of Wis. **O. E. Lessing.**

Einleitung in die allgemeine Pädagogik von *Tuiscon Ziller*. Zweite Auflage, nach des Verfassers Handexemplar herausgegeben von *Otto Ziller*, Pfarrer a. D. Langensalza, 1901. (1 M. 80 Pf., eleg. geb. 2 M. 80 Pf.)

Der Herausgeber dieser *zweiten* Auflage ist der Sohn des am 20. April 1882 verewigten Verfassers. Es war ein Gefühl der Ehrfurcht und Dankbarkeit, das mich erfüllte, als ich das Buch wieder zur Hand nahm, um wiederum zu lesen, was ich vor beinahe vierzig Jahren mit der vollen Begeisterung eines jungen Lehrers gelesen hatte. Ehrfurcht vor dem Meister, der uns damals den Schleier lüftete, hinter welchem eine neue und schöne Welt von Gedanken und Ideen lag, jene Welt moderner Pädagogik, die uns über so manche Zweifel der alten Schule hinweghob. Dankbarkeit gegen den Sohn, der das Werk des Vaters in seiner ursprünglichen Schönheit und Klassizität der Nachwelt überlieferte.

Ziller nennt sein Werk, das er zum

Vorläufer seiner „Allgemeinen Pädagogik“ bestimmte, eine Einleitung. Es ist dies ein sehr bescheidener Titel, wenn man den Umfang des Buches in betracht zieht, noch mehr aber, wenn wir auf den Inhalt eingehen. Auf 148 Seiten, wozu noch 21 Seiten höchst wertvoller Anmerkungen und Referenzen kommen, werden die Fundamentalschätze der Wissenschaft eines Erziehers nicht nur in klassisch schöner Sprache behandelt, sondern auch in erschöpfender Weise erklärt und begründet. Vom „Begriff der Erziehung“ ausgehend, bespricht der Verfasser zunächst die verschiedenen Richtungen in der Pädagogik, wobei allerdings der Fatalismus und die Lehre von der transzendentalen Freiheit in unbarmherziger Weise abgethan werden. Dann geht er über auf die Erziehungsfaktoren: die Erfahrung, den Takt, die erworbenen Naturlagen, den Einfluss des Erziehers auf den Zögling u. s. w. In diesem Teile des Buches liegt, unserer Ansicht gemäss, seine eigentliche Grösse, sein höchster Wert. Man lese das Kapitel über „Die Erfahrung“, und man wird dem Meister dankbar sein dafür, dass er uns in so klarer und überzeugender Weise von jenen Vorurteilen befreit, welche bei fast jedem Lehrer durch die Überschätzung dieses Erziehungsfaktors entstehen.

Im sechzehnten Kapitel werden die verschiedenen Vorstellungsmassen behandelt. Hier tritt der Herbartsche Charakter des Buches am entschiedendsten in den Vordergrund, thatsächlich so, dass man den Inhalt dieses Abschnittes als eine wohl gelungene Synopsis der Pädagogik Herbarts ansehen kann. Wir zitieren nicht gerne aus Werken, die uns zur Besprechung vorliegen. Aber wir können nicht umhin, einige Stellen aus diesem Abschnitte anzuführen. Nachdem er die verschiedenen Vorstellungsmassen untersucht und in relativer Beziehung erläutert hat, sagt Ziller (Seite 90:

„Man sieht jetzt auch ein, in was für einer grossen Täuschung diejenigen befangen sind, welche nach Aristotelisch-Wolffscher Psychologie glauben, dass im Innern des Zöglings eine *einzige Kraft* als Verstand, Gefühl, Gedächtnis u. s. w. wirksam sei. Sie sehen sich ohnehin genötigt, um den Thatsachen nur einigermassen gerecht zu werden, die eine Kraft in viele Arten und Unterarten zu spalten, z. B. das Gedächtnis in ein Namengedächtnis, Ortsgedächtnis. Sie müssen da, wo dieselbe Kraft anscheinend mit sehr ungleicher Stärke wirkt, wo sie anscheinend höchst einseitig ist und sich auf gewisse streng abgegrenzte Kreise oder auf gewisse Klassen von Objekten beschränkt, zu der Behauptung ihre Zuflucht nehmen, die Kraft sei nicht immer oder nicht vollständig in wachem Zustande oder aktuell, sie sei, obwohl fertig vorhanden, doch noch nicht vollkommen entfaltet, u. s. w. Aber alles das sind Erscheinungen, und die Wahrheit ist einfach die, dass in den verschiedenen Vorstellungsmassen verschiedene feste Produkte von ungleicher Beschaffenheit und Stärke sich ausbilden, die an sich einander gar nichts angehen. Es ist nämlich sehr verkehrt, wenn man die *formelle Geistesbildung* des Zöglings im Sinne einer Geistesgymnastik, exercitatio mentis (Cic. Brut.), als das Ziel des Unterrichtes ansieht, und wenn man meint, gewisse Bildungsmittel und namentlich Hauptbildungsmittel wie Sprachen und Mathematik seien so allgemeine Bildungsmittel, dass durch sie der Verstand und der Geist überhaupt auf jedem Gebiete tüchtig gemacht und eine allgemeine Befähigung erlangt werde.“

Ein anderes hochinteressantes Kapitel ist der 22. Abschnitt „Anschliessung an den Einzelnen“. Ziller meint damit die Anpassung des Erziehungsverfahrens an die individuelle Beschaffenheit des Zöglings. Er weist in klarer und überzeugender Weise nach, wie die s. g. Individualisierung auch in grossen Klassen möglich ist. Es freut uns, ihn hinsichtlich der Führung von Tagebüchern über die einzelnen Zöglinge auf demselben Standpunkte zu finden, den auch wir seit vielen Jahren zu vertreten versucht haben.

Das ganze Buch liest sich wie eine Reihe prächtiger Vorträge. Jeder von den vierundzwanzig Paragraphen bildet einen solchen Vortrag, jeder steht in streng logischem und genetischem Zusammenhang mit den vorhergehenden, und doch kann wiederum jeder für sich in Angriff genommen und zum Gegenstand besonderen Studiums gemacht werden. Aus diesem Grunde empfiehlt sich Zillers Einführung in die allgemeine Pädagogik ganz besonders als Lektüre in Lehrervereinen, Leseklubs, pädagogischen Debattierklubs, u. dgl. Aber auch jedem einzelnen Lehrer sei das Buch hiermit aufs wärmste empfohlen. Man beurteile seinen Wert und seine Bedeutung nicht nach der Zahl seiner Auflagen. Während des vergangenen Halbjahrhunderts hatte die Herbart-Litteratur einen derartigen Aufschwung erfahren und eine solche Verbreitung gewonnen, dass die nüchternen und bescheidenen Werke der ersten Jünger Herbarts in den Hintergrund traten. Allmählich nun kommt man zur Einsicht, man sei in manchen Punkten doch zu einseitig verfahren oder auch zu weit gegangen, und so finden wir es ganz natürlich, wenn man jetzt zu den reinen Quellen der ersten Meister zurückkehrt.

Pencil Vania.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **Mai 1902.** **Heft 6**

Aufruf zur Beteiligung an der 32. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes in Detroit, Mich., vom 30. Juni bis 3. Juli 1902.

(Offiziell.)

Es ist schon mehr als ein Vierteljahrhundert verflossen, seit wir die Gastfreundschaft der schönen Stadt Detroit zum letzten mal genossen. Der Ort, wo der Vater des Lehrerbundes und sein erster Präsident, *Papa Feldner,* wirkte, der Ort, an welchem die Gründung unseres Lehrerseminars beschlossen wurde, hat unseren Bestrebungen seit lange fern gestanden. Dort durch unsere Verhandlungen neues Leben unter den Freunden unserer Arbeit zu erwecken, ist unsere Aufgabe. Die ehemaligen Schüler Feldners und andere liberal gesinnte Deutschamerikaner haben mit grösster Bereitwilligkeit umfassende Vorbereitungen zu unserem Empfange getroffen, und wir alle hoffen auf eine recht zahlreiche Beteiligung an der nächsten Tagsatzung. Die Zeit ist so gewählt, dass unsere Besucher leicht und billig zur Tagsatzung des Turnerbundes sowohl, als auch zur Versammlung der N. E. A. kommen können. Die schöne Stadt, ihre herrliche Umgebung und ihr mildes Klima sollten Hunderte unserer Freunde zum Kommen bewegen. Interessante Vorträge, anregende Debatten und nach der Arbeit fröhliche Feste sind in sichere Aussicht gestellt. Alle Bedingungen zu einem erfolgreichen Verlauf der 32. Sitzung unseres Bundes sind somit gegeben, und wir hoffen mit Recht, dass dieselbe sich würdig den früheren anschliessen möge.

Wir verweisen unsere Mitglieder ganz speziell auf die liebenswürdige Einladung des Ortsausschusses und das vorläufig entworfene Programm und zeichnen

mit kollegialischem Grusse

Emil Dapprich, Präsident.
Louis Hahn, Schatzmeister,
Emil Kramer, Sekretär.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft.

Mit Freuden begrüssen die deutschen Bürger dieser Stadt die 32. Jahresversammlung des deutschamerikanischen Lehrerbundes, die für den 30. Juni, den 1., 2. und 3. Juli angekündigt ist. Die Stadt Detroit, in der Eduard Feldner den Grundstein eines deutschen Schulwesens legte, wird es sich zur Ehre anrechnen, die deutschen Lehrer des Landes in ihren Mauern zu empfangen. Auf ein herzliches Willkommen dürfen die Mitglieder des Lehrerbundes gefasst sein, und der Ortsausschuss wird alles aufbieten, den Besuchern den Aufenthalt angenehm zu machen und ihnen den besten Eindruck der schönen „City of the Straits" zu geben.

Carl E. Schmidt, Vorsitzer des Ortsausschusses.
H. Steichmann, Sekretär.

Programm.

Montag, den 30. Juni. Empfang der Gäste.

Abends 8 Uhr: Eröffnungsversammlung in der Harmonie-Halle; Begrüssung durch den Vorsitzer des Ortsausschusses, den Bürgermeister Maybury und den Präsidenten des Schulrats, Eduard Marschner; Eröffnung des Lehrertages durch den Präsidenten des Lehrerbundes.

Dienstag, den 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptversammlung.

1. Geschäftliches: Berichte der Beamten; Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen.

2. Vortrag: Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen. Sup. Phil. Huber, Saginaw, W. S., Mich.

3. Vortrag: Der erste Unterricht im Deutschen an angloamerikanische Schüler. Herr Eduard Prokosch, Chicago University, Chicago, Ill.

4. Vortrag: Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage. Oberlehrer W. H. Weick, Cincinnati, O.

Nachmittags und abends: Besuch einiger Schulen unter der Führung des Schulratspräsidenten Ed. Marschner; Ausflug nach Pfeiffers Garten; Konzert.

Mittwoch, den 2. Juli.

Vormittags: Zweite Hauptversammlung.

1. Vortrag: Entwickelung und Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen von Erie, Pa. Prof. G. G. von der Gröben, Erie, Pa.

2. Bericht des Komitees zur Pflege des Deutschen.

3. Vortrag: Der Leseunterricht. Sup't. Hermann Woldmann, Cleveland, O.

4. Vortrag: Das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen. Prof. H. C. G. von Jagemann, Harvard University, Cambridge, Mass.

5. Bericht der Prüfungskommission des Lehrerseminars.

Nachmittags: Besuch von Belle Isle und Besichtigung der Stadt.

Donnerstag, den 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptversammlung.

1. Vortrag: Idealismus, behandelt von einem deutschen Lehrer in Amerika. Prof. C. F. Weiser, High School, Detroit, Mich.

2. Revision der Vereinsstatuten.

3. Berichte der Ausschüsse.

4. Vorstandswahl. Vertagung.

Nachmittags und abends: Wasserpartie nach St. Clair-Flats, dem amerikanischen Venedig, und Abschiedskommers.

Einquartierung.

Folgende Hotels werden vom Ortsausschusse empfohlen:

„Griswold" (american plan), $2.00.

„Oriental" (am. plan—nur für Herren), $2.00.

„Wayne" (am. plan), $2.00—2.50.

„Normandie" (am. plan), $2.00.

„St. Clair" (am. plan), $2.50—3.50.

Einzelne Zimmer im „Griswold" und „Oriental" zu 75 cts. bis $1.50 à Person.

Eisenbahnraten.

Die Eisenbahnen erklären sich bereit, die Rundreise für die Besucher des Lehrertages auf 1 1/3 des gewöhnlichen Preises der Einzelfahrt festzusetzen, vorausgesetzt, dass mindestens 100 Personen von solchen Fahrkarten (certificate plan) Gebrauch machen. Die Besucher haben ihre Absicht, zum Lehrertage nach Detroit zu fahren, dem Agenten mitzuteilen, von dem sie die Fahrkarte kaufen, und diese nach Ankunft in Detroit vom Sekretär des Ortsausschusses unterschreiben zu lassen.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee, Wis., 558-568 Broadway.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am *achten September* dieses Jahres seinen vierundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar bildet seine Zöglinge im Sinne der modernen Pädagogik für die amerikanische Volksschule aus und befähigt sie, sowohl in englischer als in deutscher Sprache

zu unterrichten. Glaubensbekenntnis, Religionsanschauung und Nationalität kommen bei der Aufnahme der Zöglinge nicht in Betracht.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei *vollständig kostenfreiem* Unterricht. Die Lehrbücher stehen den Zöglingen gegen ein sehr geringes Entgelt leihweise zur Verfügung. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendienvorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Musterschule,—der *Deutsch-Englischen Akademie,*—die erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt und den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit giebt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in innigster Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende *Turnlehrerseminar,* einer Schöpfung des Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Ein einjähriger Kursus für Turnlehrer wird im kommenden September eröffnet.

An die Freunde unserer Anstalt und an Erziehungsfreunde im allgemeinen, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die dringende Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen und der begründeten Ansicht sind, dass ihre sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung sie befähigt, den untenstehenden Aufnahmebedingungen zu entsprechen, werden freundlichst ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars baldigst schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

Aufnahmebedingungen.

A) *Deutsche und englische Sprache.* 1. Mechanisch-geläufiges und logisch-richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) *Mathematik.* Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnungen.

C) *Geographie.* Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) *Geschichte.* Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) *Naturgeschichte und Naturlehre.* Beschreibung einiger einheimischen Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers.

F) *Turnen.* Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, behufs Ausbildung als Turnlehrer am Turnunterricht der Anstalt teil zu nehmen. Zeitweilige sowohl als permanente Entschuldigung von diesem Fach kann nur durch das Zeugnis des von der Anstalt angestellten Arztes erlangt werden.

Kursus für Kindergärtnerinnen.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volksschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Emil Dapprich, Direktor.

Milwaukee, Wis., 5. Mai 1902.

Das Gleichgewicht in der Erziehung.

Von *Benj. Wittich,* Public Schools, Cincinnati, O.

(Schluss.)

Dass auch in der neueren Pädagogik bedeutende Gleichgewichtsschwankungen stattgefunden haben und bis dato stattfinden, beweisen die in derselben sich bekämpfenden Gegensätze, die mehr oder minder verdeckt und gemischt zu Tage treten.

Diese Gegensätze sind:

1. *Der Libertinismus,* dem von vielen Vätern aus purer Ignoranz gehuldigt wird und hierzulande in manchen Kreisen an Boden gewonnen hat, sein Gegensatz, *der Pedantismus,* ist mehr und mehr im Schwinden begriffen.

2. *Die Weichlichkeit,* der Krebsschaden unserer modernen häuslichen Erziehung, ihr Gegensatz, *der Rigorismus,* lässt dem Kinde keinen Raum zur Selbstbethätigung; er tritt nur sporadisch auf.

3. *Der Naturalismus* spricht mit J. J. Rousseau: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen der Menschen!" Sein Gegenstück, *der Positivismus* will ungeachtet der Natur des Zöglings diesen mit dem üblichen Wissensquantum vollpfropfen.

4. *Der Pietismus.* Die Grundwahrheit des Christentums von der Erlösungsbedürftigkeit des Menschen wird von ihm übertrieben und zur Knechtung der Menschennatur entartet. Auf der andern Seite liegt der *Intellektualismus* mit seiner einseitigen Verstandesaufklärung. Fehler sind nur Irrtümer, die Strafe sollte verbannt sein. Fremd ist ihm, dass durch *Ernst* und *Strenge* der Zögling zum sittlichen Fühlen und Wollen

gebracht werden muss, dass Sittlichkeit eine Macht in ihm werden muss, vor deren Heiligkeit er sich schon in der Kindheit zu beugen hat.

5. *Der Individualismus* führt zum Subjektivismus und zur Selbstsucht. Ihm entgegen steht der *pädagogische Sozialismus,* der im Einzelnen nur einen Teil des Ganzen erblickt.

6. *Der Idealismus* schafft für das Leben unbrauchbare Menschen und findet im *Utilitarismus,* dessen Schlagwort *Nützlichkeit* ist, seine Ausgleichung.

7. *Der Konservatismus* oder das Beharrungsvermögen beim Alten aus Ängstlichkeit, oder Trägheit, findet in der *Neuerungssucht* eine moderne, gefährliche Feindin. Diese betrachtet die Schule als Versuchsobjekt und experimentiert d'rauf los, ganz ungeachtet der entstehenden Verirrungen und Verwirrungen. In Europa tritt sie nur sporadisch auf, ist hierzulande aber heimisch und grassiert, gleich der Grippe, fast auf dem ganzen Kontinente. Ihre Bazillen finden einen fetten Boden im romanisch-gallischen Teil der *Yankeenatur* mit ihrer nervösen Ruhelosigkeit und Veränderungssucht, während sie im dicken Blute der Germanen nur ein kümmerliches Dasein fristen und ganz ersticken würden, wenn derselbe nicht zuweilen von seinem amerikanischen Kollegen angesteckt würde. Diese Neuerungssucht ist eine gefährliche Pest, gegen die von seiten der Pädagogik eine strenge Quarantäne errichtet werden sollte. Ja, es ist bitterer Ernst! Mit Hintansetzung jeder wissenschaftlichen, sachgemässen Prüfung werden Neuerungen, Bücher, Methoden, Lehrkurse und Lehrkräfte eingeführt, oder plötzlich aus den Schulen geworfen, die naturgemäss unter diesen Schwankungen leiden. Ruhe ist für die Schule, für eine erfolgreiche Erziehung eine *conditio sine qua non. Gebt uns Ruhe!*

Dies führt uns auf die Gleichgewichtsstellung der Gegenwart.

Nicht allein *Haus* und Schule, nein noch andere Faktoren nehmen daran Teil: die Presse, die Litteratur und das öffentliche Leben, kurz es ist der Zeitgeist, der neben schönen, vielfarbigen Lichtseiten tiefe, tiefe Schatten wirft.

Bei einsichtsvollen Erziehern hüben und drüben ist ja längst die Klage laut von der Überbürdung des Kopfes mit Wissenskram, von einer Überflutung von Detailkenntnissen, die unsern guten Altvorderen gänzlich unbekannt waren. Dies führt notgedrungen zu einer verderblichen *Vielwisserei* und Halbwisserei, die auf den Charakter einen schädlichen Einfluss haben muss.

Alles soll man heutzutage wissen, alles muss auch gleich unterrichtet werden. Es mag als scherzhafte Übertreibung klingen, aber es ist nichtsdestoweniger logisch, dass bald für Knaben Haushaltungsschulen gegründet werden (das Kochen lernen sie ja schon), und für das zarte Geschlecht eine stramme Militärschule mit Fecht- und Ballonübungen.

Bei dieser Überentwickelung unserer geistigen Kräfte muss der Charakter, das Gemüt und der Körper leiden. Der *ethischen* Seite der Erziehung muss gegenüber der Geistesüberbürdung zu ihrem Rechte verholfen werden. Der Wissenskultus wird so weit getrieben, dass *das Ausschlaggebende* in der Erziehung *die Charaktererziehung* arg vernachlässigt wird. Und doch ist der Charakter *das Bestimmende* in der Persönlichkeit. Er, nicht das Wissen, das Herz, nicht der Kopf, führen zur Glückseligkeit.

Der Charakter, die durch eigenste Anlage, Temperament, Gemüt, Wille, Abkunft und Erziehung durchgebildete, sittliche Persönlichkeit, ist unser Schaffensziel. Grosse Charaktere schaffen die Epochen der Weltgeschichte. Das Wissen schmiedet die Waffen des Geistes, *der Charakter* aber gebraucht sie und siegt mit ihnen kraft seiner ethischen Energie und Grösse. Wie die Gipfel der Gebirgsmassen, so ragen die Charaktere empor, weit über die Gebirgsketten denkender Geister.

Augenblicklich fallen mir vier der grössten *Charaktere* ein: *Moses, Christus, Luther, Bismarck.*

Wenn wir, statt einen künstlichen Patriotismus zu züchten, uns auf Charakter- und Gemütsbildung werfen wollten, so würden wir damit unserem schönen, gottgesegneten Lande den grössten Liebesdienst erweisen.

Das Gemüt, die Summe aller Seelenstimmungen, aus dem Tugenden sowohl als Laster entspringen, sollte grössere Beachtung finden.

Gerade hier kommt die Wichtigkeit und Tüchtigkeit des Lehrers in Frage. Seine Persönlichkeit, sein eigenes Beispiel, sein ganzes Auftreten, der Magnetismus seiner Individualität üben einen grossen Einfluss auf den Charakter des Zöglings. Auf ihn passen Schillers Worte im Wallenstein:

„Und eine Lust ist's, wie er alles weckt
Und stärkt und neu belebt um sich herum,
Wie jede Kraft sich ausspricht, jede Gabe
Gleich deutlicher sich wird in seiner Nähe!
Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
Die eigentümliche, und zieht sie gross,
Lässt jeden ganz das bleiben, was er ist,
Er wacht nur drüber, dass er's immer sei
Am rechten Ort."

* * *

Haus und Schule, Eltern und Lehrer müssen Hand in Hand arbeiten. Ist doch die Schule des Hauses Ergänzung, der Lehrer der Eltern Stellvertreter!

Doch wie sieht es aus in bezug auf die häusliche Erziehung?! Fast hätte ich gesagt: *„Dass Gott erbarme!"*

Wie viele Eltern sind thatsächlich erzogen? Wie häufig machen wir

die Erfahrung, dass wir indirekt die Eltern durch deren Kinder erziehen müssen!?

Mit welch irrigen Ansichten, ja mit welch feindseliger Voreingenommenheit treten manche Eltern in die Schule, um ihre angeblich misshandelten Sprösslinge zu verteidigen, als ob der Lehrer ihr Feind und nicht ihr bester Freund wäre?!

Das Haus *muss* sich der Schule nähern; beider Ziele sind identisch. Ganz bin ich für die sogenannten *Parents' days*, aber nur in dem Sinne, dass den Eltern in knapper, populärer Form die Grundprinzipien der Erziehung beigebracht werden. Viele Eltern lassen ihren Kindern schon im Kindesalter eine Erziehung angedeihen, die nur für ältere, heranwachsende Kinder passt; sie sind Kameraden und Freunde derselben, aber die Heiligkeit der Elternwürde geht dabei verloren. Ebenso verlieren die Kinder den Reiz der holden Kindheit, *die Kindlichkeit,* sie werden vor der Zeit alt, altklug, naseweise, frech; deswegen haben wir so viele alte Kinder und kindische Erwachsene!

Ein anderer Fehler ist die Weichlichkeit, sie ist ein Zeitübel. „Nur von dem Kinde nicht zu viel verlangen, es will seine Freiheit!" heisst es unbeachtet dessen, dass auch die Freiheit ihre Grenzen hat, und dass das Übermass der Freiheit bei den Unmündigen in Ungezogenheit und Verwilderung ausartet.

Too much liberty is license.

Strenge, geregelte Liebe, Zucht, sittlicher Ernst sind heutzutage verpönt und strenge Eltern werden als Tyrannen gebrandmarkt. Dieser Mangel an sittlichem Ernst zieht aber durch alle Schichten unserer Bevölkerung. Das Traurigste jedoch ist der Ungehorsam unserer Jugend! Hier liegt der Krebsschaden der häuslichen Erziehung. Das göttliche Gebot: „Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren!" wird schnöde mit Füssen getreten. Statt dass es mit goldenen Lettern in jedem Familien- und Schulzimmer hängt, statt dass es den Kindern mit heiligem Ernst eingeprägt wird, weiss eine grosse Anzahl derselben nichts mehr davon. Das ist Schuld der Eltern, die sich bitter rächen wird. Wer nicht geradezu blind ist gegen die Gefahren, die der heutigen Gesellschaft von dieser Zuchtlosigkeit drohen, dem muss es im Ausblick auf die Zukunft bange werden.

Dieser geduldete Ungehorsam gegen die Eltern führt selbstredend zur Missachtung der Lehrer, ja zu offener Auflehnung. In allen 24 Tonarten, in Dur und Moll können wir ein Lied singen von dieser Missachtung, die unsern Pfad mit Dornen grenzt. Der Schluss ist die Übertretung der Gesetze. Auf Haus und Schule ruht der Staat. Werden diese wurmstichig, so stürzt der stolze Bau in sich zusammen.

O, dass die strafscheuen Frauen, die Mütter mit den butterweichen Herzen erkenneten, wie gross ihre Verantwortung und wie nahe die Gefahr für ihre verhätschelten Lieblinge ist!

„Zu gut sein ist ein Stück der Lüderlichkeit!“ sagte mir einst eine kerndeutsche Mutter, und ihr Wort blieb mir unvergessen.

Wie weit haben wir uns von dem Ideal einer Hauserziehung entfernt, wie es dem grossen, edeln Erziehungskämpen *Pestalozzi* vorschwebte?!

Der Mangel an Respekt führt zur Zügellosigkeit, wie sie eine schlagende Illustration der 4. Juli bietet. Auf den durchsichtigen Freibrief der Vaterlandsliebe wird darauf losgesündigt. Unbekümmert des eigenen Auges und des Nachbars Nase wird geknallt und geschossen; vergessen sind die Kleinen, die Schwachen, die Kranken und Sterbenden! *Das ist Verwilderung!*

* * *

Ein weiteres Symptom ist die Abnahme der Religiosität in den Familien. Diese Frage hat *direkt* mit der Schule *nichts* zu thun, der Schulmann aber, der auf dem Boden der Ethik steht, muss mit Schmerzen sehen, wie die Religion wie ein überwundener Standpunkt abgethan wird. Was dem Gebildeten Ethik, ist dem Volke die Religion; sie ist Volksmoral. Dabei will ich keineswegs gesagt haben, dass der Gebildete keine Religion gebrauche. Sie ist es, die dem Volke das Gewissen schärft. Dieses, unser Seelenthermometer, das zur Siedehitze gebracht, aber auch auf und unter den Gefrierpunkt herabgedrückt werden kann, bedarf der Pflege, und diese wurde ihm von jeher durch die Religion zu teil. Zählt sie doch zu unsern höchsten, sittlichen Gütern, und nur wem das Seelenleben selbst schon verkümmert ist, wird ihre ethische Macht leugnen wollen. Allerdings ist die Geistlichkeit von Schuld nicht freizusprechen; ihr fehlt in unserer Zeit so sehr der weltüberwindende Glaube, jene göttliche Seelenenergie, ohne welche Religion zum Zeremoniendienst und zum Handwerk herabsinkt. Ja, wem sie die Milchkuh ist, braucht nicht zu glauben, der weiss schon, was er hat. „Wenn das Salz dumm wird, womit soll man salzen?“ fragt ihr Herr und Meister. Religion steht nicht der Wissenschaft gegenüber, eine widerspricht nicht der andern. *Diese* ist im Wesen des Menschen begründet, ein Beweis seiner Gottähnlichkeit, *jene* ist das Resultat seiner Intelligenz. Die Wissenschaft steht nur im Konflikt mit engherzigen Dogmatikern. Der Schulmann erkennt und würdigt den hohen Wert beider und braucht beide in ihren Kreisen.

Ferner ist es die moderne Frau, besser gesagt *the new woman,* die unserer Erziehung Gefahr bringt.

Es ist wahr, alle häuslichen, bürgerlichen und sozialen Stellungen haben sich in der Gegenwart verschoben, vieles zum guten, manches nicht. Die Frau hat im Wettbewerb mit dem Manne Gebiete erobert, die vordem dessen ausschliessliche Domäne waren, und der Beweis der Ebenbürtigkeit der Frauenintelligenz gegenüber der des Mannes ist vom Weibe geliefert worden und wird es noch mehr werden.

Wogegen nur gewarnt werden muss, ist, dass die Frau nicht ihre Domäne, ihre Pflichten, ihre Grenzen in der Familie preisgiebt. Ihr Gebiet ist das Haus, *die Familie!* Die ihr von der Natur gezogenen Grenzen kann sie unbeschadet der künftigen Geschlechter nicht überschreiten. Was sie zur Besinnung und Mässigung in ihrem Lauf bringen muss, das ist das Glück der Kindheit, die Bestimmung des Weibes, es ist das süsse, traute Wörtchen: *„Mutter!"*

Napoleon I. sagte: „Das ist das beste Erziehungssystem, das Mütter zu bilden weiss."

* * *

Dass die zur Zeit immer brennender werdende Dienstbotenfrage mit den Beweis liefert, dass in der häuslichen Erziehung das Gleichgewicht verloren gegangen ist, wird kein aufmerksamer Beobachter leugnen wollen.

* * *

Doch auch die moderne Litteratur trägt ihren Teil der Schuld an der Störung des Gleichgewichtes in der Erziehung. Das Aufgeben der Ideale *des Schönen,* das Wüten gegen unsere ethischen Güter muss verderblich wirken und hat schon gewirkt. Unsere heiligsten Begriffe werden mit einer bitteren Feindseligkeit und galligem Hohn überschüttet, der Übermensch, sagen wir es deutlich, *das liebe Fleisch,* wird auf den Altar gesetzt und als goldenes Kalb umtanzt und angebetet. Der Titanensturm der Modernen gegen die altruistischen Ideale des Christentums sind der Paroxismus der Decadence und der Übermensch eine krankhafte Wucherung am gesunden Leibe unserer Litteratur. Unsere christlichen Ideale decken sich vollständig mit den höchsten Begriffen der Ethik und sind die Quintessenz der mosaischen Gebote. Haben wir sie etwa erreicht, sind sie erfüllt worden, und hat man daher ein Recht, sie anzutasten oder zu besudeln. Ja, wer sie erreicht, erfüllt und gelebt hat, der nehme den Hammer Thors und zertrümmere sie, falls er etwas Besseres zu bieten imstande ist.

In Sprache und Ausdrucksweise in Gesinnung und Mass weichen unsere modernen Litteraten von der edeln Schönheit unserer Klassiker. Die Sprache wird derb, burschikos, das Weib ist nicht das Ideal des Mannes, nein, sein Kamerad, die Sinnesgenüsse verlangen ungescheut ihr Recht und mit grassen Farben wird das sittliche und soziale Elend des Volkes gepinselt, *das ist Realismus.* Im Eifer mit photographischer Treue das ganze Elend der Menschheit zu zeichnen, verlassen sie den Boden der Ethik und damit den Fundamentalgrundsatz, dass Kunst und Litteratur auf dem Boden der Ethik stehen müssen, sonst haben sie ihre Daseinsberechtigung eingebüsst. Mit der Ideeverwilderung geht die Sprachverwilderung Hand in Hand. Es sollen keineswegs die grossen Verdienste und Vorzüge unserer Modernen geleugnet werden, die Seelenmalerei, die psychologische Tiefe im Beschreiben wichtiger Seelenvor-

gänge und das Bestreben, die Litteratur in Einklang mit modernen Anschauungen zu bringen; nein, wir protestieren nur gegen den Sturm gegen unsere Ideale und verweisen Nietsches Umwertung aller Werte als eine Fata Morgana in die Wüste der Begriffsverwirrungen.

Wie so ganz anders weiss doch Altmeister *Goethe* seinem Seelenkampfe Ausdruck zu verleihen, indem er im himmlischen Heimweh singt:

Der du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den, der doppelt elend ist,
Doppelt mit Erquickung füllest.
Ach, ich bin des Treibens müde,
Was soll all der Schmerz und Lust?
Süsser Friede,
Komm, ach komm' in meine Brust!

* * *

Ein Hauptfaktor in der Gleichgewichtsstörung bildet die angloamerikanische Tagespresse, die auch alles Mögliche leistet, um eine Begriffsverwirrung in den Köpfen ihrer sensationslüsternen Leser hervorzurufen. Hier haben wir eine schlagende Illustration der Umwertung aller Werte in ihrer traurigsten Verwirklichung.

Und diese Presse will Volkswille, Volksstimme, Volksmeinung etc. sein! Ihre Sprache ist weder *sprachlich* noch *ethisch* rein. Ganz abgesehen von politischen Übertreibungen, Entstellungen, Anschwärzungen und böswilligen Verdächtigungen, ist es *unmöglich,* die englischgeschriebenen Blätter einem Kinde in die Hand zu geben. Nehmt den Massstab der Ethik, legt ihn an einen solchen Wisch, wie schrumpft er zusammen!!

Skandal, Sensationswut und *Sinneskitzel* sind die grossen Triebfedern. Jeder Klatsch, jedes Gerücht, ja leere Mutmassungen in dem zerrütteten Hirn eines hungrigen Reporters werden aufgebauscht, vergrössert, womöglich noch mit Illustrationen und Karrikaturen versehen. Wie manche Familie wurde durch ihre giftige Feder vernichtet? Das Laster wird ausgemalt in den saftigsten Farben und unsere frühreife Jugend wird täglich auf eine Sinnesweide geführt, wie sie üppiger nicht gedacht werden kann. Recht wird Unrecht, Sünde eine reizende Schwäche, der Galgenvogel wird zum Zellenmärtyrer, die Megäre zum Tugendlamme umgestempelt! Wehe dem Reaktionär und Finsterling, der es wagt, etwas gegen diese schwarze Weltmacht zu sagen!

Eine rühmliche Ausnahme machen unsere leitenden, deutschen Zeitungen, die ethisch weit über ihren dekolletierten, englischen Schwestern stehen, aber leider von ihren lieben Landsleuten nicht gebührend unterstützt werden. *„The English paper has more news!"* hört man sagen. Der Schaden, der durch diese Presse der Jugend, an ihrem Charakter und ihrer Moral zugefügt wird, ist ganz unberechenbar! Es ist Pflicht des Erziehers, auf diese eminente Gefahr mit allem Nachdruck hinzuweisen!

Die Schäden moderner Erziehung *in der Schule* habe ich schon angeführt, indem ich von der Überbürdung des Zöglings mit Wissenskram und einer Unmasse von Detailkenntnissen sprach, die das Kind der Gegenwart sich anzueignen hat. Zu dieser Überladung des Kopfes kommt noch der Umstand, dass die Strafmittel des Lehrers auf ein Mindestmass zurückgesetzt werden und die Autorität des Lehrers gegenüber dem ruppigen Elemente vieler Grossstädte und der männlichen Jugend überhaupt nur mit Mühe behauptet werden kann. Allerdings ist es für die Schulleitung viel bequemer, einen widerborstigen Schlingel nach dem Korrektionshause abzuschieben, als zweifelhafte Kraftproben mit ihm anzustellen. Eine Dosis ungebrannter Asche ist in meinen Augen menschlicher, als ihm das Brandmal der Strafanstalt aufzudrücken. Dass körperliche Züchtigung nur ultima ratio sein soll, brauche ich doch kaum zu erwähnen.

* * *

Die körperlichen Schäden des Intellektualismus, die durch Überbürdung des Schülers an Unterrichtsstoffen hervorgerufen werden, sind teilweise und langsame Verkümmerung des Körpers, Erschlaffung der Muskeln, Blutarmut, Lungenschwindsucht, Augenleiden, namentlich Kurzsichtigkeit und eine Kette Nervenleiden.

Auch hier müssen wir das schwergestörte Gleichgewicht wiederherzustellen suchen und zwar durch Spiele, Ausflüge und hauptsächlich durch systematisches Turnen, als dessen Pioniere unsere braven, deutschen Turner nicht nur uneingeschränktes Lob, sondern auch die volle Unterstützung eines jeden Schulmannes verdienen.

Dass aber auch den Lehrern und allen denen, die ein Berufsstudium treiben, ja allen Gebildeten geistig zuviel zugemutet wird, beweist die erschreckende Zunahme der Nervenleiden und Geisteskrankheiten, beweist namentlich die Zunahme des Wahnsinns unter dem weiblichen Geschlecht. Die Nerven, die zarten Träger der Seele und die Vermittler ihrer Äusserungen sind nicht mehr imstande, die gewaltige Spannung, den intensiven Druck, die Hast und Aufregung des modernen Lebens auszuhalten.

Wahrlich, das Gleichgewicht in Erziehung und Volksleben ist ernstlich gefährdet!

* * *

Werte Amtsgenossen!

Appellieren möchte ich an Sie, deren Herzen deutsch sind und schlagen, alles aufzubieten zur Hebung und Wahrung einer Gemüts- und Charaktererziehung unserer Jugend, um das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen.

Wir sind die Missionäre unserer herrlichen, vielangefochtenen Sprache und die Hüter einer zielbewussten Erziehung, deren Ziel die volle Entwickelung des Menschen nach seinen Wesensteilen ist. Deutsches Denken, Fühlen und Wollen müssen wir dem amerikanischen Volke

beibringen, wir müssen ein ethischer Faktor sein im Volksleben. Deshalb ist die Wahrung der deutschen Sprache eine Kulturfrage beim Aufbau des amerikanischen Volkscharakters. Dem Angelsächsischen und Keltischen muss das Deutsche die Wage halten. Deutsche Charakterbildung muss mithelfen und mitbestimmen in der Charaktererziehung unserer Jugend.

Und die Kraft hierzu finden wir in der *Liebe*, sie des Gesetzes Erfüllung; denn es bedarf der Anspannung aller sittlichen Kräfte unseres Volkes, um das Gleichgewicht zu gewinnen. Wir müssen uns in die Bresche werfen, die das Böse in unserem Volksleben gerissen hat. Es ist da, ob wir es als metaphysische Unvollkommenheit oder als positive Energie bezeichnen, es ist eine dämonische Macht, mit der der Erzieher und Ethiker zu rechnen hat. Wer wollte im Angesichte der tobenden Leidenschaften, die allerorts ihre blutigen Opfer fordern, wer beim Gedenken der Zuchthäuser, Gefängnisse und Irrenhäuser diese diabolische Macht leugnen?!

Wer ist nicht schon über seinen eigenen Gedanken zur Erkenntnis des Bösen gelangt? Welche Gedankendramen spielen sich nicht ab hinter dem Marmor unserer Stirnen?! —

Und das Böse soll lediglich eine Gehirnstörung sein, die Folge einer morphologischen Störung des Gehirns? Ist nicht so manche Gehirnstörung nur die Folge seelischer und moralischer Entartung, der die leibliche naturgemäss auf dem Fusse folgen muss?

Die Weltgeschichte lehrt, dass die grossen Ideen sich in der Menschengeschichte verkörpern. Die blutigen Katastrophen derselben sind ihr *Facit* oder *Deficit*. Aber diesen geschichtlichen Vorgängen und Explosionen gehen langjährige, psychologische Prozesse im Völkerleben voran, und es ist meine feste Überzeugung, dass eine anhaltende, einschneidende Gleichgewichtsstörung in Erziehung und Volksleben über kurz oder lang soziale Katastrophen zeitigen wird, daher meine nochmalige, eindringliche Bitte an meine Berufsgenossen beiderlei Geschlechts:

„Werfet Euer Hauptaugenmerk auf eine zielbewusste Charaktererziehung unserer Jugend zur Ausgleichung des Gleichgewichtes."

Und willst du lehren,
So läut're dich in stillen Sammelstunden,
Dann lass dich hören
Und Wahrheit deinen Mund bekunden.
Sei du ein Mann im Leben, in der Lehre,
Wenn du erziehst, erziehe Charaktere!

(Umgearbeitet im Juni 1901.)

Die Wetterwarte der Vereinigten Staaten.

Von *Ubald Willenborg*, Public Schools, Cincinnati, O.

Am 9. Februar 1870 wurde vom Repräsentantenhaus und Senat der Vereinigten Staaten folgender gemeinschaftliche Beschluss gefasst: „Sei es beschlossen, dass der Kriegsminister hiermit autorisiert und aufgefordert sei, die notwendigen Vorkehrungen zu treffen zur meteorologischen Beobachtung in den verschiedenen Militärstationen im Innern des Kontinents und anderer Punkte in den Staaten und Territorien der Vereinigten Staaten, um an den Seeküsten durch den elektrischen Telegraphen und durch Marinesignale Warnung von dem Annähern und der Stärke der Stürme zu geben."

Durch diesen weisen Beschluss wurde unsere amtliche Wetterwarte ins Leben gerufen. Bevor wir jedoch die Tragweite dieser Resolution und die weitere Entwickelung des meteorologischen Dienstes ins Auge fassen, möchte es angezeigt sein, einen kurzen Rückblick auf die Geschichte der Meteorologie zu werfen.

Bei dem grossen Einflusse, welchen Wind und Wetter auf das Wohlbefinden und die Gemütsstimmung des Menschen, auf Handel und Gewerbe, auf Ackerbau und Schifffahrt ausüben, ist es nicht zu verwundern, wenn denselben von jeher die grösste Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Glücklich waren bei der Lösung der Wetterprobleme die alten Völker, welche in ihrer naiven Naturauffassung das gute oder böse Wetter, Sturm und Regen, und ganz besonders den Donner der milden oder üblen Laune einer ganz bestimmten Gottheit, gewöhnlich dem obersten der Götter, zuschrieben.

Bei den Griechen war es vor allem Zeus, der Vater des Olymps, welcher alle Witterungserscheinungen lenkte und regierte. Das Werkzeug seiner die ganze Welt beherrschenden Macht war der Blitz. Seine Stelle vertrat bei den Römern bekanntlich Jupiter. Die altnordischen Völker teilten dem obersten Gotte Thor die Macht zu, Blitz und Donner auf die Erde zu schleudern. Hierzu besass er ein furchtbares Werkzeug, den Donnerhammer (Miölnis), der nie sein Ziel verfehlte und stets wieder von selbst zur Hand des Gottes zurückkehrte. Bei den Germanen erdröhnte das Himmelsgewölbe unter der Last des darüber hinrollenden Wagens Thors, Blitze sprühten unter dem Aufschlag der Hufe und dem Rollen der Räder. Mit einigen Unannehmlichkeiten verbunden war die sonst so einfache Lösung dennoch; galt es doch, den betreffenden Gott womöglich bei guter Laune zu erhalten und, wenn der Regengott die Himmelsschleusen nicht öffnen wollte oder zu lange oder zu weit geöffnet liess, oder wenn der Donnergott die gezackten Blitze mit zu grosser Wucht auf die zitternde Menschheit herunterschleuderte, denselben durch reichliche Opfer zu besänftigen.

Als man nach der Verbreitung des Christentums eine einzelne Gottheit nicht mehr für die Launen des Wetters verantwortlich machen konnte, und als im 13. Jahrhundert der Hexenglaube allgemeine Verbreitung gefunden hatte, wusste man sich auf andere Weise zu helfen. Da waren es die bösen Hexen, welche dieses und bekanntlich noch manches andere verschuldet hatten.

Etwa zur selben Zeit, besonders im 14. und 15. Jahrhundert, erreichte die Astrologie, die ihren Ursprung wahrscheinlich von den Chaldäern herleitet, ihre höchste Stufe. Wenn auch die Anwendung der Sterndeutekunst auf die Geschicke des Menschen immer im Vordergrunde gestanden hat, so wurden doch zu dieser Zeit Wettervorhersagen fast ausschliesslich aus den astrologischen Lehren geschöpft. Das Wetter hängt ja bekanntlich im wesentlichen von dem Einflusse der Sonne auf die Atmosphäre ab, warum sollten denn nicht die anderen Planeten eine ähnliche Wirkung ausüben. Die sieben Wandelsterne des Altertums waren: Sonne, Mond, Saturn, Jupiter, Mars, Venus und Merkur. Jupiter galt als feucht und warm, Mars als heiss und trocken, Venus, Merkur und Mond als kalt, letzterer ausserdem noch als windig, Saturn als bösartig. Das Wetter wurde von dem Planeten bestimmt, welcher zur Zeit gerade die Herrschaft führte.

Ein Ausfluss der astrologischen Bestrebungen war der hundertjährige Kalender, welcher in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts von Dr. Mauricius Knauer, Abt im Kloster Lauchheim, veröffentlicht wurde. Da unter den vielen Vorhersagen einige naturgemäss eintreffen mussten, und da Ausnahmen bekanntlich den Wert einer Regel beweisen, so braucht man nicht zu erstaunen, dass sich dieses Wunderbuch selbst bis in die Jetztzeit erhalten hat, und noch heute mancher biedere Landmann auf seinen hundertjährigen Kalender schwört.

Es ist einleuchtend, dass eine genauere Wetterbeobachtung erst ermöglicht wurde, nachdem es gelungen war, die Temperatur der Luft und den Luftdruck genau zu messen, also nach der Erfindung des Thermometers und Barometers. Und selbst dann noch sollte es bis zum Beginn des neunzehnten Jahrhunderts dauern, als noch andere, zu einer exakten Beobachtung notwendige Apparate, wie Windmesser, Feuchtigkeitsmesser etc. in Gebrauch gekommen und vervollkommnet waren, bis die Meteorologie auf eine wissenschaftliche Grundlage gestellt werden konnte.

Das Hauptverdienst gebührt dem Heroen des Geistes, Alexander von Humboldt, und Heinrich Wilhelm Dove; ersterem wegen seiner im Jahre 1817 veröffentlichten Schrift über „Isothermen", letzterem wegen seines Werkes: „Verbreitung der Wärme auf der Oberfläche der Erde" (1852). Wenngleich viele, ja die meisten der von Dove in seinen ersten Schriften aufgestellten Theorien sich später als unrichtig erwiesen, so ist er doch wegen der gewaltigen Anregung, welche er dieser neuen Wissenschaft

gab und wegen der langen erfolgreichen Thätigkeit auf diesem Gebiete als der „Altmeister" der Witterungskunde zu betrachten. Ihnen reiht sich würdig an der Franzose Lavoisier und der Holländer Ballot, letzterer durch sein im Jahre 1857 aufgestelltes und nach ihm benanntes Gesetz, welches lautet: „Der kommende Wind wird das Zentrum der Depression zur Linken haben, ungefähr unter einem Winkel von 90 Grad."

Die Vereinigten Staaten waren nicht zurückgeblieben. Es mögen nur die Namen Redfield, Espy, Coffin, Loomis und besonders Prof. William Ferrel Erwähnung finden.

Die Untersuchungen dieser Meteorologen waren bis dahin wesentlich theoretischer, wissenschaftlicher Natur gewesen; einen wirklich praktischen Wert erhielt die Witterungskunde erst durch die Wetterprognose. Schon im Jahre 1784 machte Lavoisier den Vorschlag, Instrumente über Frankreich zu verteilen, mit deren Hilfe es vielleicht möglich wäre, jeden Morgen Wettervorhersagen zu veröffentlichen, welche der Gesellschaft von grossem Nutzen sein würden. Wir sehen also, dass der Gedanke einer Wetterprognose mehr als hundert Jahre alt ist. Praktische Durchführung konnte diese Idee erst nach der Erfindung des elektrischen Telegraphen finden, so dass Kreil im Jahre 1842 vorschlagen konnte, jeden Tag gleichzeitige Beobachtungen über den Zustand der Atmosphäre anzustellen. Dieser Gedanke fand bald Beifall, und im Jahre 1856 veröffentlichte das Smithsonian Institute in Washington unter der Leitung des Professors Henry tägliche Wetterkarten, auf welchen durch entsprechende Zeichen der Zustand der Atmosphäre über den Vereinigten Staaten angedeutet war.

Aber das hier so schön begonnene Werk sollte bald einen schweren Schlag bekommen, da durch den Ausbruch des Bürgerkrieges im Jahre 1861 alle idealen Interessen in den Hintergrund traten. Nach Beendigung des Krieges wurde der Plan jedoch bald von neuem aufgenommen, wobei unsere Meteorologen den Vorteil hatten, die inzwischen auf dem europäischen Kontinent gesammelten Erfahrungen verwerten zu können. Das Smithsonian Institute nahm seine Beobachtungen bald wieder auf, und die verschiedensten Grossstädte des Landes begannen das regste Interesse für Wetterberichte zu zeigen. Unsere Stadt, Cincinnati, stand nicht zurück. Im Jahre 1868 gelang es einem Professor der hiesigen Sternwarte, Cleveland Abbe, der sich als Meteorologe bereits einen Namen erworben, sich die Unterstützung der Cincinnatier Handelskammer und die Dienste der Western Union Telegraph Company zu sichern, um zunächst einen täglichen Wetterbericht und bald darauf auch eine Wetterkarte mit Berichten von 30 verschiedenen Stationen vom atlantischen Ozean bis zum östlichen Abhange der Felsengebirge zu veröffentlichen. Diese Karten zeigten die Temperatur, Bewölkung, Regen, Schnee und Windrichtung, aber weder Windstärke noch Isothermen.

Man kam bald zu der Erkenntnis, dass eine isolierte Thätigkeit zu kostspielig und zu wenig erfolgreich, und deshalb die Schaffung einer Zentralstelle notwendig sei. Was war natürlicher, als sich an Uncle Sam zu wenden, welcher das nötige Geld besass und wahrscheinlich auch den guten Willen haben würde, hier helfend einzugreifen. War der gute Onkel doch schon in den Jahren 1845 bis 1865 von Espy und Henry vom Smithsonian Institute, von Maury in der Marine, General Reynolds vom Ingenieurskorps der Armee, Kommissionär Walls vom Ackerbau-Departement und Major Lachman im Namen der American Association for the Advancement of Science wiederholt angegangen worden, eine solche Stelle für Sturm- und Wettervorhersagen zu schaffen. An letzter aber nicht geringster Stelle war es Dr. Increase A. Lapham von Milwaukee, ein hervorragender Gelehrter und Menschenfreund, welcher immer und immer wieder darauf hinwies, wie viel Menschenleben und Eigentum durch zeitige Sturmvorhersagen gerettet werden könnten. Diese Bittschriften hatten denn auch endlich den erwünschten Erfolg, und so wurde am 9. Februar 1870 der eingangs erwähnte Beschluss gefasst.

Betrachten wir denselben näher, so werden uns zwei Punkte ins Auge fallen, nämlich erstens, dass sich die Wetterprognose auf die Vorhersage von Stürmen auf den nördlichen Seen und an den Küsten des Ozeans beschränkte, und zweitens, dass das zu schaffende Wetterbureau dem Kriegsministerium unterstellt war. Es lag nahe, dass die Organisation dieses Bureaus dem Vorsteher des Signalkorps, General Albert A. Meyer, überwiesen wurde, welcher diese Stelle vom 9. Februar 1870 bis zum 24. August 1880 innehatte. Sein Nachfolger war General W. B. Hazen, der vom Dezember 1880 bis zum Dezember 1886 diesem Amte vorstand.

In der Ernennung des Generals Meyer hatte man eine ausgezeichnete Wahl getroffen. Unter seiner mehr als 10jährigen Verwaltung wurden fast die sämtlichen Operationsmethoden eingeführt, welche noch jetzt im Gebrauch sind. Gleich beim Antritt seiner Verwaltung betrachtete er es als seine erste Aufgabe, eine genügende Anzahl von Offizieren und Sergeanten in ihren grösstenteils neuen Pflichten zu unterrichten. In Fort Whipple, jetzt Fort Meyer, bei Arlington in Virginien, bestand eine Schule für die Ausbildung der Heeres- und Flottenoffiziere; durch ihn wurden dem Lehrplan dieser Schule die theoretische und praktische Unterweisung in der Meteorologie hinzugefügt. Bald wurde auch der bereits erwähnte Professor Cleveland Abbe als wissenschaftlicher Lehrer für dieselbe gewonnen. Dieser hervorragende Astronom und Meteorologe ist noch jetzt als Dekan des wissenschaftlichen Stabes der Wetterwarte in Washington erfolgreich thätig.

General Meyer ging gleich nach der Übernahme seines neuen Amtes rührig ans Werk. Schon am 1. November 1870 war er imstande, um 7 Uhr 35 Minuten vormittags das erste Wetter-Bulletin zu veröffentlichen.

Kurz nachdem das Wetter-Bureau geschaffen war, stellte sich heraus, dass die Arbeiten desselben sich in zu eng gesteckten Grenzen bewegten. Am 10. Juni 1872 wurde das Wirkungsfeld ausgedehnt, indem tägliche Berichte über den Wasserstand in den Flüssen hinzugefügt wurden.

Wir sehen, dass durch die getroffenen Vorkehrungen wesentlich nur der Schifffahrt, und damit natürlich auch dem Handel gedient war. Handel und Verkehr verlangten aber bald weitere Berücksichtigung, und auch der Ackerbau beanspruchte seinen berechtigten Teil. Zugleich machte sich, um möglichst zuverlässige Wetterprognosen zu erlangen, das Bedürfnis geltend, die Beobachtungen nicht auf die Vereinigten Staaten zu beschränken, sie vielmehr auf die benachbarten Länder auszudehnen, auf das nördlich gelegene Kanada zur Beobachtung und Vorhersage von Zyklonen und der sogenannten „kalten Wellen", und auf die westindischen Inseln betreffs der Hurrikane; und um möglichst vollständige Berichte zu erhalten, waren Berichte von Mexiko und selbst von Alaska erwünscht und notwendig.

Bei dieser wesentlichen Erweiterung des ursprünglich gesteckten Zieles konnte man sich der Erkenntnis nicht verschliessen, dass die vergrösserte Arbeit sich nicht wohl mit dem Militärdienste vertrage, dass es vielmehr vorzuziehen sei, das Wetterbureau einem Korps von wissenschaftlich für ihren Beruf vorgebildeten Nichtmilitärs zu übertragen. Ein dahingehender Kongressbeschluss wurde am 1. Oktober 1890 gefasst, und durch denselben das Wetterbureau am 1. Juli 1891 dem Ackerbauministerium unterstellt. General A. W. Greely, auch als Nordpolforscher rühmlichst bekannt, der dem Bureau vom Dezember 1886 an vorgestanden hatte, legte seine Stelle nieder, und an seiner Statt wurde Professor Mark W. Harrington ernannt, dem am 1. Juli 1895 der jetzige Vorsteher Willis L. Moore folgte.

Die Scheidung zwischen Militär- und Nichtmilitärpersonen war nie eine strenge gewesen. Während der 20 Jahre, in welchen die Wetterwarte dem Kriegsministerium unterstanden hatte, waren ausser Militärpersonen stets auch wissenschaftlich gebildete Zivilisten angestellt worden; nach dem Übergange an das Ackerbauministerium wurde ein Teil der in diesem Dienste thätig gewesenen Offiziere beibehalten, bis beim Ausbruch des spanisch-amerikanischen Krieges alle Offiziere für den Kriegsdienst benötigt wurden, so dass jetzt der meteorologische Dienst thatsächlich ganz in den Händen von Zivilisten liegt, wenngleich auch jetzt noch die strenge Disziplin an frühere Zeiten erinnert.

(Schluss folgt.)

Das deutsche Lied in der Volksschule.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Anna Hohgrefe*, Public Schools, Milwaukee, Wis.

Nachfolgende Arbeit hat den Zweck, im Anschluss an den Wert des Liedes oder des Gesanges in der Schule, den Titel oder auch den Text einiger Lieder vorzuführen. Dies geschieht mit besonderer Verteilung auf die Grade, den Unterrichtsstoff, die Tages- und Jahreszeiten, sowie auch mit besonderer Berücksichtigung passender Liedchen für die Feiertage.

Gesang verschönt das Leben,
Gesang erfreut das Herz,
Ihn hat uns Gott gegeben
Zu lindern Sorg und Schmerz.

Diese Strophe eines alten Kirchenliedes kommt mir unwillkürlich in die Feder. Über den ästhetischen Wert des Singens brauche ich mich gewiss nicht des weiteren zu verbreiten. Denn, dass gesungen werden soll, nicht nur des Singens wegen, sondern um den Unterricht zu verschönern, zu beleben, um erheiternd auf die Kinderherzen einzuwirken, darüber sind gewiss alle eines Sinnes. Kann doch ein schönes Lied, hübsch gesungen, seinen erzieherischen Wert nicht verfehlen. Und es liesse sich oben erwähnte Strophe leicht so umändern:

Gesang verschönt die Schule,
Veredelt's Kinderherz.

Sie werden entgegnen, über den Wert ist nicht zu streiten, doch woher in der uns so kärglich zugemessenen Zeit noch Musse nehmen für das Schöne, Wünschenswerte, wenn zum Notwendigen kaum Zeit vorhanden ist. Hier drängt sich die Frage auf, wann soll gesungen werden? Beim Beginn des Unterrichts, besonders in den unteren Graden; zur Abwechslung, wenn sich Ermüdung zeigt; überhaupt immer, wenn sich ein Anlass dazu findet, immer wenn man etwas besser zu befestigen wünscht, besonders beim Anschauungsunterricht. An Stoff fehlt es auf dieser Stufe gewiss nicht, da in den Liederbüchern für deutsche Kindergärten vieles enthalten ist, was sich an den Anschauungsunterricht anschliesst.

Wenn ein Dichter irgendwo sagt: Nur immer singen, singen, und ein Erzieher einmal den Ausspruch that, er möchte alles singen lassen, da es sich so besser befestige, so können diejenigen unter uns, die Singen üben, dem Gesagten gewiss beipflichten, denn dass Kinder den Text von Liedern leichter lernen und länger im Gedächtnis behalten, als zur Deklamation gelernte Stückchen, ist zur Genüge bekannt.

Hier wären nun wohl ein paar Worte über das Einüben von Liedern am Platze. Selbstverständlich wird nicht gleich gesungen, sondern das Lied wird erst vorgesprochen, ja, wo immer thunlich, kann sogar der Inhalt des Liedes vorerst in Form einer kleinen Geschichte erzählt werden. Dies weckt das Interesse so, dass die Worte dann schneller gelernt werden. Dann singt der Lehrer das Lied vor, lehrt jedoch immer nur einen Satz zur Zeit. Während nun vom Lehrer die Worte gesungen werden, summen die Kinder die Melodie. Hier wäre zu erwähnen, dass die Methode, durch Vorsingen zu lehren, jener, welche empfiehlt, die Melodie mittelst eines Instrumentes den Kindern vorzutragen, vorzuziehen sei; erstens, weil die menschliche Stimme dem Kinde die Melodie näher bringt, und zweitens, weil durch Vorsingen des Liedes den Kindern die Worte schneller zu eigen werden durch die ofte Wiederholung seitens des Lehrers. Auch braucht der Seminarist sich jetzt nicht

mehr mit der Geige zu quälen. Doch nun zum eigentlichen Zweck dieser Arbeit.

Beginnen wir mit den unteren Graden; ganz besonders für diese passen einige hübsche Eröffnungsliedchen:

Heut an diesem schönen Morgen sind versammelt alle hier;
Neu belebt und frei von Sorgen stehen wir vereint jetzt hier.
In der Kindheit ersten Jahren lernen wir uns lieben hier.
Sie, die Liebe, lasst uns wahren in dem Herzen für und für.

Ein anderes ist:

Rasch steh'n wir vom Bettchen auf,
Geh'n zur Schul' in schnellem Lauf.

Recht hübsch ist auch:

Froh seh'n wir uns wieder
Im kindlichen Verein,
Durch Worte, Spiel und Lieder
Uns übend zu erfreu'n.

Mit Freuden wir uns finden
In jeder Jahreszeit;
Die grünen Bäume künden
Die holde Frühlingszeit.

Die Blumen uns entzücken
In warmer Sommerzeit;
Der Herbst will uns erquicken
Mit reicher Fruchtbarkeit.

Und kommt der kalte Winter,
Soll Arbeit uns erfreu'n,
Dann lasst uns, liebe Kinder,
Recht still und fleissig sein.

Für die mittleren Grade empfiehlt sich:

Morgen erwachet, Dunkel entflieht,
Golden am Himmel Sonne erglüht.

oder:

Steht auf ihr langen Schläfer,
Der Kuckuck hat geschrie'n,
Und von des Berges Höhen
Sieht man die Sonn' aufgeh'n.

Ganz besonders gefällt den Kindern das Lied: Nun reibet euch die Äuglein aus, dessen Kehrreim Guten Morgen, guten Morgen, wenn einigermassen hübsch gesungen, allerliebst klingt.

Gehen wir zum Anschauungsunterricht. Wenn wir Hand, Fuss und Finger durchnehmen, wie schön passt da das reizende Liedchen aus der Operette Hänsel und Gretel:

Mit den Händchen klapp, klapp, klapp,
Mit den Füsschen trapp, trapp, trapp.

Und wenn es nun gar heisst:

Mit dem Finger wink' ich Dir,
Liebes Kindchen tanz' mit mir.
Mit dem Köpfchen nick, nick, nick,
Mit den Fingern klick, klick, klick,
Einmal hin und einmal her,
Ei, wie ist das Tanzen schwer!

Da strahlen die hellen Kinderaugen vor Freude, und die Worte Hand, Fuss, Finger und Kopf sind selbst bei amerikanischen Kindern auf immer befestigt.

Beim Betrachten der Uhr und des Uhrwerks singt wohl manche Klasse:

Die Uhren, liebe Kinder,
Die haben keine Ruh'
Im Sommer und im Winter,
Sie gehen immerzu!

Auch folgendes Liedchen, bei dem vier kleine Kinder ein Rad vorstellen, gefällt Kindern sehr:

Drehe Dich, mein Rädchen klein,
In dem Uhrenrund,
Dass wir mögen sicher sein
Bis auf die Sekund'.
Geht das Rädchen 'rum, 'rum, 'rum,
Bleibet auch die Uhr nicht stumm,
Gehet immer tick'e tack, tick'e tack.

Bei reiferen Schülern kann noch die zweite und dritte Strophe hinzugefügt werden:

Grösser muss das Rädchen sein
Einer Spinnerin,
Spinnt die Wolle glatt und fein,
Rädchen bringt Gewinn.
Geht das Rädchen surre surr',
Wächst die Woll' auf weisser Flur.
Surre, surre, u. s. w.

Spielen und Spielzeug, alles haben kinderfreundliche Dichter in Liedern verherrlicht.

Das gemeinsame Spielen
Macht uns alle so froh;
Wenn allein wir uns fühlen,
Ist's lange nicht so.
Nun ist eines verschwunden,
Eines fehlet im Kreis.
Nun sollst Du's uns erkunden,
Uns erraten mit Fleiss.

Bei diesem Liede, das zugleich Spiel ist, verbirgt sich ein Kind, während ein anderes, dem vorher die Augen verbunden wurden, nun erraten muss, wer fehlt. Das Spiel, zusammen mit der gefälligen Melodie, erfreut die Kinder stets sehr.

‚Des Bruders Karl Trompete geht lauter als die Flöte", bei dem die Knaben pfeifen, während die Mädchen die Melodie singen, bleibt das Lieblingslied jeder Klasse, der es gelehrt wurde. Dem Spielzeug der Knaben und Mädchen ist Rechnung getragen in:

Wollt ihr wissen, wollt ihr wissen, was die kleinen Mädchen machen?
Püppchen wiegen, Püppchen wiegen und nur immer Püppchen wiegen.
Wollt ihr wissen, wollt ihr wissen, was die kleinen Knaben machen?
Peitschen knallen, Peitschen knallen, und nur immer Peitschen knallen.

Nachdem hier die Knaben den Mädchen geholfen 's Püppchen wiegen, helfen letztere tüchtig mit, wenn die kleinen Knaben ihre Peitschen knallen.

Für grössere Kinder empfiehlt sich:

Wir spielen und hüpfen so munter,
So munter wie Hirschlein im Wald.
Doch lernen wir fleissig mitunter,
Denn Kinderchen werden auch alt.

Benutzt man die Prangschen Bilder, die verschiedenen Handwerke darstellend, so können in dem Liedchen: Wenn die Kinder artig sind, dann sind die Kinder froh; Und wenn sie auch recht lustig oder fleissig sind, dann machen 's alle so:—die verschiedensten Bewegungen, wie Sägen, Hämmern, Stricken, Nähen, Bügeln u. s. w. nachgeahmt werden.

Sprechen wir vom Bäcker, so sind besonders die 2. und 3. Strophe des allbekannten Liedes: Es klappert die Mühle am rauschenden Bach u. s. w. recht schön zu verwerten. Hier kann beim Singen das Klappern und Drehen der Räder durch Bewegungen mit den Händen und Armen veranschaulicht werden. Beim Besprechen der Landarbeit, was besonders im Frühling passend ist, gefällt den Kindern das Lied: Wollt ihr wissen, wie der Bauer sät, mäht, drischt und nach der Arbeit ausruht, mit Gesten ausserordentlich gut.

Und wenn oft alles nicht recht gehen will, dann stimmen wir an: Kindchen, was fällt dir ein, So'n Gesicht zu machen? Wirst doch nicht mürrisch sein? Komm', lass' uns lachen. Weisst du nicht, wie man lacht, wie man lacht:||

Kommen wir zur Betrachtung der Tiere, sowohl beim Anschauungsunterricht als auch auf der Fibelstufe, so finden wir auch hier überreich Material an Liedchen.

Da ist vor allen das alte, doch Kindern und auch Eltern stets neue: „Kommt ein Vogel geflogen", und es scheint mir irrig, Kindern diese alten, liebgewordenen Melodien vorzuenthalten, nur weil sie alt sind, und wir sie schon zum so und so vielten mal gelehrt haben. Denn was die Mutter oder gar die Grossmutter singt, das gefällt dem Kinde, das lernt es gern, und was es gern lernt, das lernt es auch leicht; und bei einem Gegenstand, der unterhaltend belehren soll, darf man der Neigung der Kinder wohl Rechnung tragen, wo es sonst oft geboten scheint, ihr zu steuern. Doch dies nur nebenbei. Also zurück zu unseren Liedchen. Den bekannten „Der Kuckuck und der Esel", „Als unser Mops ein Möpschen war", „Fuchs, du hast die Gans gestohlen", O, die Katz' sitzt auf der Lauer", schliessen sich neuere an, wie: „Geht das Pferdchen Schritt vor Schritt", und eines, das erst in der Oktobernummer der Zeitschrift „Für unsere Jugend" erschien. Es fasst viele Tiere auf einmal und gefällt den Kindern sehr, und eine nimmer müde Kindergärtnerin hat auch bereits eine Melodie dazu gefunden.

„Piep!" sagt lieb' Vöglein und fliegt auf den Baum,
Steckt den Kopf in sein Nest und rühret sich kaum.
„Piep, piep!"

„Mäh!" sagt klein Lämmchen, „mäh!" meckert es bloss,
Dann legt es sich nieder ins duftende Moos.
„Mäh. mäh!"

„Husch, husch!" macht das Häschen und schlüpft unter'm Strauch,
Versteckt da sein Näschen, bald schlummert es auch.
„Husch, husch!"

„Miau!" sagt das Kätzchen und schmieget sich nah,
Ganz zärtlich, ganz leis an die Katzenmama.
„Miau!"

Und „Ich bin so müde!" so flüstert mein Kind,
Lehnt's Köpfchen an Mütterleins Schulter geschwind.
„So müd'!"

Doch alle übertrifft unser altes „Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf' Galopp", wenn man dabei, wie ich's einmal von einem kleinen Wildfang lernte, die Kinder die Haltung des Reiters nehmen lässt. Dann wird nicht nur das Wort Pferd, sondern auch Zaun und Zügel gut befestigt. Von den vielen, die sich auf Tiere beziehen, möchte ich noch einige hervorheben, so: „Ein Kätzchen kommt gegangen, will das Mäuschen fangen"; besonders aber „O Mäuselein, o Mäuselein, u. s. w.", das schon durch seine Melodie bei den Kindern eine angenehme Erinnerung weckt, und daher beliebt ist. Lässt man bei diesem Lied die Kinder das Zuklappen der Falle nachahmen, so schlägt man wohl keine Maus, aber, wie das alte deutsche Sprichwort sagt, zwei Fliegen auf einmal tot, denn neben Maus lernen die Kinder leicht die Worte Falle und fangen.

Selbstredend kann dies besonders bei der schnellen Versetzung der Kinder nicht alles in den untersten Klassen gelehrt werden, aber Kinder singen gern, wenn gleich leider nicht immer schön, und so kann auch noch manches in den mittleren Graden Verwertung finden. Spricht oder liest man von Küche und Ofen, so empfiehlt sich folgendes nach der Melodie: „Wer will unter die Soldaten" gesungenes Lied: „Willst du eine Köchin werden, fange früh zu kochen an:|| Da man ohne Müh' auf Erden doch nichts Rechtes lernen kann.

Ein hübsches Lied, auf die Säge passend, ist: „Säge, säge,:|| sägen will ich alle Tage Viele Stücke gross und klein, für mein liebes Mütterlein. Und bei Säbel und Soldaten sei auch unser altes: „Wer will unter die Soldaten" nicht vergessen.

Ist Schaf, Weide, grasen oder weiden in der Leseaufgabe, so lässt sich:

Auf dem grünen Rasen,
Wo die Veilchen blüh'n,
Geht mein Schäfchen grasen
In dem frischen Grün.

gut zu verwerten. Oder das bekannte:

Ein Schäfermädchen weidete zwei Lämmlein an der Hand
Auf einer Flur, wo fetter Klee im weichen Sande stand,
Da hört sie in dem nahen Walde einen Kuckuck lustig schrei'n:
Kuckuck, tralra :||, Kuckuck, u. s. w.

(Schluss folgt.)

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Baltimore.

Für die Pflege des deutschen Volksliedes in unseren öffentlichen Schulen hat Oberlehrer Friedrich Schröck in der jüngsten Lehrerversammlung eine Lanze gebrochen durch die Worte:

„Ich stelle den Antrag, dass von dem Präsidenten ein Komitee ernannt werde, welches eine gewisse Anzahl Lieder—und zwar Volkslieder—auswählen soll, die gewissermassen einen eisernen Bestand in unseren Schulen bildeten, und welche auf die einzelnen Klassen verteilt in allen englisch-deutschen Schulen zum Memorieren zu gebrauchen wären und auch memoriert werden müssten. Es würde der Vorteil daraus entstehen, dass Kinder, welche von einer Schule in die andere kommen, sofort mitmachen könnten.

„Ferner ist es eine eigentümliche Erscheinung, und wir alle haben sie schon sattsam beobachtet, dass Kinder, welche sonst keine oder doch nur geringe Lust zum Deutschen zeigen, mit Lust einstimmen, wenn deutsche Lieder gesungen werden. Diese Lust im Kinde sollten wir zu erhalten, zu pflegen und zu fördern suchen und das Volkslied im deutschen Unterricht obenan stellen. Dasselbe mit seinen einfachen, volkstümlichen Ausdrücken schlägt im Gemüte des Kindes schneller Wurzel als z. B. ein Stück im Lesebuche über Goethes Weltherrschaft.

„Aber wir singen nicht für die Schule, sondern fürs Leben. Deshalb sollte es unser Bestreben sein, dahin zu wirken, dass sich bei unsern Schülern die Lust zum deutschen Gesange und besonders zum Volksliede auch noch über die Schuljahre hinaus erstrecke. Die Zahl der Gründe für meinen Antrag ist damit noch lange nicht erschöpft, doch wollte ich denselben zur Einleitung einer Debatte kurz motivieren. Vielleicht wird Ihnen meine Absicht noch klarer, wenn ich den Antrag präziser in die Frage fasse:

„Ist es wünschenswert, dass für unsere Schulen eine gewisse Zahl von Volksliedern aufgestellt werde, welche in den verschiedenen Klassen memoriert und gesungen, mindestens aber memoriert werden sollten?"

Der Antrag fand nach kurzer Besprechung einstimmige Annahme, und ein Komitee ist nun mit den entsprechenden Vorarbeiten beschäftigt. Fräulein Bertha Gichner, deutsche Lehrerin an der Schule No. 98, hielt vor der Versammlung einen mit reichem Beifall aufgenommenen Vortrag. Oberlehrer Karl Lägeler konnte nach glücklich überstandener schwerer Krankheit wieder seines Amtes als Schriftführer obwalten, dagegen waren die Oberlehrer August Hering und Adolf Schwier ins Krankenzimmer gebannt; letzterer konnte es glücklicherweise bald wieder verlassen, ersterer ist aber leider immer noch leidend. Das Exekutivkomitee ist wie folgt zusammengesetzt: Frl. M. Kaessmann, Frl. E. Remmert, Frl. E. Rogge, Frl. M. Kathmann, Frl. M. Sonnemann, Herr L. Soiné, Frl. L. Kaessmann, Frau M. Faul, Frl. M. Harman.

Der hiesige Zweigverein des deutsch-amerikanischen Nationalbundes hat dem Bürgermeister durch den Sekretär folgendes Schreiben zugesandt: „Geehrter Herr! In Übereinstimmung mit einer Resolution des „Unabhängigen Bürgervereins" gereicht es mir zum grossen Vergnügen, Ihnen für die Ernennung von Prof. Ira Remsen zum Mitglied der Schulbehörde zu danken. Die Ernennung gereicht unserer Organisation ganz besonders zum Vergnügen, da Prof. Ira Remsen ausser seinen Fähigkeiten im allgemeinen die deutsche Sprache gründlich beherrscht und deshalb ganz besonders befähigt ist, der Schulbehörde bei der Überwachung der englisch-deutschen Schulen, deren Wohl einem grossen Teil unseres Bürgertums so sehr angelegen ist, beizustehen."

S.

Californien.

Der kalifornische Verein von Lehrern der deutschen Sprache hielt am 12. April seine regelmässige Sitzung in San Francisco ab. In Abwesenheit des Präsidenten, Prof. H. K. Schilling, der als Examinator des Deutschen und Französischen die High Schools des Staates besuchte, leitete der Vizepräsident, Prof. Julius Goebel, die Versammlung. Nach Aufnahme von mehreren neuen Mitgliedern hielt Herr W. A. Cooper von der Stanford Universität einen Vortrag über *die Vorteile des kursorischen Lesens im deutschen Unterricht.* Der Redner empfahl das flüchtige Lesen von Werken besonders der Unterhaltungslitteratur als das beste Mittel, sich einen Wort-

schatz anzueignen und in den Geist der Sprache einzudringen. In der Debatte, die sich an den Vortrag schloss, wurde hervorgehoben, dass es notwendig sei, diese Thätigkeit der Studenten dadureh zu kontrollieren, dass man eine Wiedergabe des Gelesenen auf Deutsch in der Klasse verlange, und dass man daneben das Studium der Grammatik und das gründliche Lesen von einzelnen Werken weiterführe.

Darauf folgte ein Vortrag von Herrn Martin Centner von der Staatsuniversität über das Thema: *Das deutsche Lied in der Schule.* Der Vortragende betonte den günstigen Einfluss des deutsehen Volksliedes auf das Gemüt der amerikanischen Schüler und empfahl, Klubs zur Pflege desselben zu gründen. Er selbst leite einen Klub von ungefähr 80 Studenten, die regelmässig zum Singen zusammenkommen. Dabei sei es interessant, die deutschen Volkslieder von Japanesen und Chinesen singen zu hören, die eifrige Mitglieder des Vereins seien. —Nach einer freien Diskussion über den Wert und den Unwert der Anmerkungen zu deutschen Texten vertagte sich die Versammlung.

V. B.

Cincinnati.

„*Nun Stille nah....*"; wie es „fern" aussieht, das hoffe ich von Ihren anderweitigen Korrespondenten zu vernehmen. Hier ist unbedingt Saison morte eingetreten. Zwei deutsche Oberlehrerversammlungen und eine Versammlung des deutschen Lehrervereins wären eigentlich noch zu besprechen. Es ist aber da so wenig von Bedeutung verhandelt worden, dass ich einfach nichts darüber zu berichten habe.

Ein wenig lebhafter geht es innerhalb unserer vier Wände, in den Schulhäusern, zu. Da herrseht beinahe überall eitel Singsang und Saitenspiel als vorbereitende Übungen für irgend eine, auf Ergatterung schnöden Mammons abzielende öffentliche Vorführung und Schaustellung.

Sonderbarer, oder besser gesagt konsequent-natürlicher Weise steigern sich die von Humanitätsaposteln, Städteverschönerern, Hyperästhetikern und sonstigen Wohlthätern der leidenden Menschheit und der Schuljugend insbesondere gestellten Anforderungen an die Leistungs- und Opferfähigkeit aller mit der Schule irgendwie verknüpften Zeitgenossen zu wahrhaft erschreekenden Potenzen. Kaum ein Monat vergeht ohne neue derartige Ausheckungen, bei deren Umsetzung in Thaten und greifbare Resultate nicht immer glimpflich mit den Faktoren Willen, Lust, Zeit und Können umgesprungen wird. Da giebt es denn Proben und Hauptproben ausser, oft auch während der Unterrichtsstunden; und die Menschenfreunde, die durch ihre unberufene Einmischung in den Schulhaushalt den, wahrscheinlich sehr gut gemeinten, Anstoss zu solchen buchstäblich polizeiwidringen Dingen geben, haben nicht die leiseste Ahnung von der Schwere des Unrechts, das damit den Schulkindern zugefügt wird, von den Lehrern gar nicht zu sprechen. Den Verboten aber, die periodisch dagegen erlassen werden, ergeht es wie den Staatsgesetzen: das Schönste an ihnen ist die gewissermassen herausfordernde Möglichkeit des Umgangenwerdens.

Eine Anerkennung, eine Auszeichnung, wenn man will, ist den hiesigen Lehrern insofern neuerdings zuteil geworden, als zwei aus ihrer Mitte, Assistenzsuperintendent F. B. Dyer und Fräulein Anna Logan, bezw. als Dekan und als Prinzipalin der Übungsschule für die pädagogische Fakultät der Universität zu Oxford, Ohio, ernannt wurden.

Für die Betreffenden hat die auf sie gefallene Wahl vielleicht auch ihre klingende Seite, da die besagte Universität sehr bedeutende Staatszuschüsse geniesst und demzufolge ihren Professoren menschenwürdige Gehälter zahlen kann, was bekanntlich nicht alle derartige Anstalten zu thun imstande sind. Abgesehen von der Persönlichkeit der beiden Glücklichen, muss man der Staatsuniversität Oxford zu der Errichtung einer pädagogisehen Fakultät, sagen wir meinetwegen eines „Normal - Departements", gratulieren. Ein Vergleich dieses Aufblühens pädagogischer Studien in unserem Lande mit der vor einem halben Jahrtausende in Europa stattgefundenen Wiederbelebung der klassischen Studien, des Humanismus, liegt sehr nahe, und es ist wohl am Platze, daran die schönsten Hoffnungen zu knüpfen. Eines aber thut hier not: die partikularistisehen Vorurteile und Bestrebungen, die lokal-politischen Rücksichten müssen dem Allgemeinen weichen. Alle Lehramtskandidaten, wenn auch noch nicht im ganzen Lande vielleicht, so doch in jedem Staate, müssen gezwungen werden, eine solche staatliche „Normalschule" zu absolvieren oder doch die Abiturientenprüfung derselben abzulegen, ehe ihnen überhaupt ein Reifezeugnis für das Lehramt ausgestellt wird; und nur auf ein solches hin sollten sie überhaupt angestellt werden können. In Ohio wird allerdings darauf hingearbeitet. Gelingt es nicht, dieses Ziel zu erreichen, dann wird der kreisende Berg unfehlbar die bewusste lächerliche Maus

gebären. „Hoffen wir das Beste!“ sagt aber unser Herr Redakteur. —

Muss-Probelektionen im deutschen Departement — eine sehr empfehlenswerte Veranstaltung unseres deutschen Assistenzsuperintendenten, Dr. Fick—sind jetzt an der Tagesordnung. Jedesmal für die ex-officio anwesenden Lehrer eines gewissen Grades bestimmt, ziehen diese Lektionen auch andere strebende Kollegen an, und ich habe noch nicht gehört, dass einer unbefriedigt von dannen ging. Jeder nimmt etwas mit sich nach Haus und vergleicht die von ihm selbst erreichten Resultate mit den eben angeschauten und gehörten. „Die Schüler werden dann gewiss....thun“, heisst es in schönen Vorträgen. „Die Schüler haben....gethan“, überzeugt uns die Probelektion. Dass seine Behauptungen richtig, seine Vorschläge praktisch ausführbar seien, das glauben wir dem Schönredner aufs Wort, oder wir thun es nicht. Dass seine Methode die richtige oder die unrichtige sei, das demonstriert der in unserer Gegenwart Lehrende uns ad oculos.

Wir haben zwei solche Lektionen, wenn ich nicht irre, jeden Monat; ich bin aber fest überzeugt, dass gar manchen unter uns wöchentliche Vorführungen dieser Art keineswegs zu viel sein würden. Ob eine auf die jeweilige Lektion sofort folgende wohlwollend-kritische Beleuchtung derselben durch die Zuhörer am Platze wäre, oder nicht? Ich mag das an dieser Stelle nicht entscheiden. Es würden sich jedenfalls nur wenig Lehrende finden, denen so etwas nicht willkommen wäre. Ein schöner Anfang ist gemacht, und wir dürfen mit Gewissheit annehmen, dass eine vermehrte und verbesserte Fortsetzung für das nächste Schuljahr in Aussicht steht.

quidam.

Chicago.

Col. Parkers Tod hat äusserlich erkennbare Veränderungen bisher kaum bewirkt. Sein Nachlass, die „Francis W. Parker School“ und die „School of Education of The University of Chicago“, gehen ihren ruhigen Gang weiter. Die Leitung der ersteren liegt jetzt wie früher in Händen von Fräulein Flora J. Cooke, einer äusserst tüchtigen Dame, die in ihren Anschauungen ganz mit Col. Parker übereinstimmt, in der Ausführung seiner Ideen Kraft und Mässigung zeigt. Diese Schule, jetzt aus 9 Graden bestehend, wird im nächsten Jahre einen zehnten Grad und so allmählich eine vollständige Hochschulabteilung erhalten. — Die School of Education ist die direkte Nachfolgerin des „Chicago Institute“, doch ist namentlich ihre Normalschulabteilung durch die Verbindung mit der Universität Chicago, als deren pädagogischer Zweig sie gilt, gewaltig gestärkt und gesichert. Dean W. S. Jackman, ein geschäftskluger und dabei pädagogisch hervorragender Mann, dürfte wohl noch für das ganze nächste Jahr Col. Parkers Stelle vertreten. Wer dann? Es scheint, dass die Universität die moralische Verpflichtung hat, dem Vorstande ihres „Department of Education“, Dr. J. Dewey, die Nachfolge anzutragen. Wird und kann dieser, dessen pädagogische Anschauungen von denen Parkers in so vielen Punkten abweichen, die Berufung annehmen? Chi lo sa?

Im Laufe dieses Sommers sind bekanntlich *die deutschen Lehrer* an den Chicagoer öffentlichen Schulen gezwungen, die englische Lehrerprüfung abzulegen — oder abzudanken. Es ist müssig, über die Ursachen der vollendeten Thatsache oder über ihre *vielleicht* möglich gewesene Verhütung Worte zu verlieren. Jedenfalls hoffen wir, dass der Erfolg dieser Prüfungen der denkbar beste sein möge.

„Coeducation“ stösst schon wieder auf einen gefährlichen Gegner. Dr. Edmund J. James, der zum nächsten Präsidenten der Northwestern University (Evanston, Ill.,) erwählt ist, hat sich in einem Schreiben an den „Board of Trustees“ dieser Anstalt ziemlich bestimmt gegen die bedingungslose Aufnahme von Mädchen an Universitäten ausgesprochen. Nicht moralische Angst, nicht angebliche Unfähigkeit der Damen sind seine Gründe: Er fürchtet, dass eine allzugrosse Zahl von Studentinnen “tends to feminize the institutions“; gesellschaftliche Zerstreuung und eine im allgemeinen oberflächlichere Auffassung der wissenschaftlichen Arbeit könnte die Folge sein, deutete Dr. James an. Ferner behauptet er (nicht ganz mit Unrecht), dass die amerikanischen Universitäten „in ihrem natürlichen und lobenswerten Bestreben, die weibliche Bildung zu fördern, die Erziehung des männlichen Geschlechts einigermassen vernachlässigen. Wir sollten für die Frauen nicht weniger thun als bisher, aber für die Männer *mehr* als jetzt.“

E. P.

Milwaukee.

Die Versammlung der deutschen Lehrer für April fand am 14. d. M. statt. In seinen amtlichen Mitteilungen ermahnte der Supt. des Deutschen zu einer zahlreichen Teilnahme am nächsten Lehrertage in Detroit. Er sagte, es sei gerade Detroit ausgewählt worden zur nächsten Tagung, weil man Hoffnung habe, dass im nächsten Jahre der deut-

sche Unterricht daselbst in den öffentl. Schulen eingeführt werden würde, und so könne und sollte ein gut besuchter Lehrertag am besten Propaganda für die gute Sache machen. Sodann kündigte er an, dass diese die letzte amtliche Versammlung der deutschen Lehrer im Schuljahre sein werde. Darauf wurde mit den Referaten über den Leseunterricht fortgefahren, und zwar für die Oberstufe. Frl. A. Werner referierte über das Lesestück No. 10, der Fuchs, im 6. Grad; Herr Geo. Mensing über Lesestück No. 144, Schwäbische Kunde, im 8. Grad, und Herr O. Spehr über das Lesestück No. 153, die Wolken, im 8. Grad. Alle drei Referenten zeigten in recht geschickter Weise, wie sie im Unterrichte die betreffenden Lesestücke vorbereiten, durchnehmen, einüben und verwerten würden. Daran schloss sich dann eine kurze Debatte über alle gehörten Referate. Freilich konnte da nur das Notwendigste erwähnt werden wegen der kurzen Zeit, da die Versammlung nur eine Stunde dauert und Eröffnung, Berichte und Routinegeschäfte meistens eine halbe Stunde und mehr in Anspruch nahmen. Für die Debatte der Referate und Vorträge bleibt dann leider nur wenig Zeit übrig. Auffallend war es, dass der Ausschuss für die Referate fast ausschliesslich Lesestücke beschreibenden Inhalts ausgewählt hatte. Von zehn aufgegebenen Lesestücken waren 6 beschreibenden Inhalts und nur 4 erzählende. Nach meiner Ansicht sind die letzteren die wichtigsten, und der Lehrer kann sie am vorteilhaftesten in der Klasse verwenden; auch haben die Kinder dieselben lieber. Darum enthalten die Lesebücher gewöhnlich auch drei- oder viermal mehr erzählende wie beschreibende Stücke.

Herr John Eiselmeier ersuchte dann noch alle Kollegen recht dringend, sich dem *Verein der Klassenlehrer der Milw. öff. Schulen* (*Milw. Teachers' Association*) anzuschliessen. Der Verein zähle von den 769 Klassenlehrern schon an 240 Lehrer zu Mitgliedern, trotzdem er erst seit 6 Monaten bestehe.

Von diesem neugegründeten Verein möchte ich nun noch etwas berichten. Meine Pflicht als Korrespondent erfordert es, den Verein und die Lehrerschaft Milwaukees im allgemeinen zu verteidigen und in Schutz zu nehmen gegen Verdächtigung und Verleumdung. Einige hiesige Zeitungen hatten in sensationeller Weise berichtet, als versuche dieser Verein, einen Streik der Lehrer in Szene zu setzen, um so die Behörde zu zwingen, ihnen höhere Saläre zu zahlen. Es war wohl das Werk einiger mit sehr reicher Phantasie begabter Berichterstatter. Die Zeitungen waren natürlich anständig genug, am folgenden Tage diesen Unsinn zu widerrufen. So dumm, einfältig und unerfahren ist die Milw. Lehrerschaft denn doch nicht, sondern kühl, besonnen, pflichtgetreu und loyal in jeder Beziehung. Der Verein ist gegründet zu dem Zwecke, wie seine Konstitution sagt: The object of this organization shall be to promote the interests of its members, and the cause of education. Die Idee ist doch sicher eine gute, und die Lehrer haben doch gewiss auch ein Recht an sich selber zu denken und ihre eigenen Interessen zu wahren. Es ist doch gewiss gut, wenn die Damen am Samstag Vormittag sich nicht nur mit „shopping" und die Männer mit dem „edlen Skat" beschäftigen. Für beides bleibt ja immer noch Zeit genug übrig. Aber recht gut wäre es wohl, wenn das Gefühl der Zusammengehörigkeit, der Solidarität, der Kollegialität und ein wenig mehr Sinn für die allgemeinen Interessen des Lehrerstandes erweckt würden, nach dem Grundsatz: Einer für alle, und alle für einen. Nun hatte der Verein im letzten Monat einen Ausschuss ernannt, um einen Vergleich anzustellen zwischen den Gehältern der Lehrer und denen der anderen städtischen Angestellten. Kollege John Eiselmeier hatte in seiner bekannten gründlichen Weise einen sehr detaillierten Bericht ausgearbeitet und legte ihn der Versammlung vor. Lassen Sie mich einiges daraus mitteilen. Die Stadt hat etwa 2000 Angestellte (ohne die Lehrer). Wenn man oben beginnt, so kommen 820 Beamte, ehe der höchstbesoldete Lehrer (ausschliessend die Prinzipale und Hochschullehrer) mit einem Gehalt von $900 kommt, nämlich die englischen und die deutschen Oberlehrer. Wenn man unten beginnt (Kassenbote des Stadtrats mit $60 jährlich), so braucht man nur 27 Angestellte zu zählen, bis man zum Lehrer mit dem *niedrigsten* Gehalt mit $400 kommt. Das Durchschnittsgehalt der 769 Klassenlehrer der Stadt beträgt $608.21. Das Durchschnittsgehalt der Polizisten und Feuerwehrleute beträgt $960, also $351.79 *mehr* als das der Lehrer. Dagegen haben die ersteren feste Anstellung, Pensionsberechtigung und *keine* Gehaltsabzüge in Krankheitsfällen. Die Lehrer haben die ersten beiden Vorteile *nicht*, dagegen den letzteren *Nachteil*, nämlich Gehaltsabzug in Krankheitsfällen. Dann sind noch 821 städtische Angestellte da, als Fensterwascher im Rathause, Brückenwärter, Kohlenschaufler und andere gewöhnliche Arbeiter im Wasseramt, und alle diese Arbeiter erhalten durchschnittlich

nur $8.21 weniger als die Lehrer, nämlich $600. Ist dies letztere nicht wirklich beschämend für die Lehrer? Gewöhnliche Arbeiter, die nichts gelernt haben und die in der Ausübung ihres Berufs nichts weiter gebrauchen als gesunde Knochen und Muskelkraft, bekommen fast dasselbe Gehalt, wie der Lehrer, den seine Ausbildung oft $1000 und mehr kostet, und der dann in seinem schwerem Berufe beides, Geist und Körper, vor der Zeit aufreiben muss! Kann man es den Lehrern verdenken, wenn sie die Aufmerksamkeit der Bürger auf diese wirklich abnormen Verhältnisse lenken? Und das war auch nur die Absicht. Doch hat ja auch schon der Schulrat aus eigenem Antriebe den Superintendenten beauftragt, sich nach den Salärverhältnissen der Lehrer in anderen Städten zu erkundigen und darüber zu berichten, was wohl in Kürze geschehen wird. Doch wir deutschen Lehrer werden wohl gut thun, keine Hoffnungen und Erwartungen zu hegen, damit wir nicht enttäuscht werden. Wir werden ja auch meistens nur als Stiefkinder und nicht als rechte Kinder angesehen. Doch werden wir uns dann mit den anderen freuen, wenn sie bedacht werden; und zwar nach der guten Regel: Wenn ein Glied leidet, so leiden alle Glieder mit, und wenn ein Glied wird herrlich gehalten, so freuen sich alle Glieder mit. Ich glaube, oder vielmehr, ich bin sicher und gewiss, dass wir deutschen Lehrer unser Gehalt so redlich und treu verdienen, wie nur einer; ja in manchen Städten ist unsere Arbeit eine noch viel schwierigere, und unsere Mühe eine noch viel grössere als die unserer engl. Kollegen. Die meisten Kinder, und meistens sind es die Knaben, lernen nur mit Widerwillen deutsch, weil sie *müssen;* die schwere deutsche Sprache sagt ihnen nicht zu. Dann haben wir neben unserer deutschen Klasse auch noch die engl. Klasse zu beaufsichtigen, welche die beste Gelegenheit hat, Allotria zu treiben und so unsern deutschen Schülern fortwährend ein sehr schlechtes Beispiel gibt. Wollen wir also mit unserer deutschen Klasse etwas erreichen (und das müssen wir doch), so müssen wir mit viel Geschick, man möchte sagen, mit allerlei Kunstgriffen, wie freundliche Behandlung der Kinder, Abwechslung im Unterricht, durch frischen anschaulichen und anregenden Vortrag den Unterricht interessant machen, die Kinder dafür begeistern, ihnen Lust und Liebe zum deutschen Unterricht einflössen. Wir müssen die Schüler an uns locken, sie fesseln durch unsern Unterricht. Dass das manchmal sehr schwer ist, wird jeder deutsche Lehrer aus eigener Erfahrung wissen. Wir müssen, so zu sagen, den Schülern nachlaufen, unsere engl. Kollegen dagegen lassen sie sich nachlaufen. Ich bekenne frei und offen, die 25 Jahre, die ich als deutscher Lehrer in Milwaukee unterrichtet habe, sind mir viel, viel saurer und schwerer geworden, als die 17, die ich in Deutschland und hier (an der Kirchenschule) unterrichtet habe. Und was hat man vor sich gebracht, nachdem man über 40 Jahre unterrichtet hat? — Nichts! Ein Kollege in Deutschland schrieb mir neulich, er sei seit letztem Herbst, da er 40 Dienstjahre hinter sich habe, pensioniert worden und beziehe eine Pension von 4500 Mk., nämlich ¾ seines letzten Gehalts. Vor dreissig Jahren hatten wir in Deutschland dasselbe niedrige Gehalt. Ja, das muss man sagen, Deutschland sorgt für seine Lehrer, trotz der Militärlasten, die es zu tragen hat. Doch man muss sich durch solche Erinnerungen und Reflektionen das Leben nicht verbittern und sich selbst den so nötigen Enthusiasmus, die Lust und Liebe am Lehrerberufe nicht rauben. Wir Schulmeister müssen von vorn herein auf alle Dankbarkeit und Erkenntlichkeit seitens der Schüler, Eltern und der Kommune verzichten, oder aber lieber unsern Stand quittieren. Wir müssen mit dem Dichter sprechen: „Thu' Gutes nicht des Lohnes wegen und lass' dich Undank nie betrüben. Nur denen, die es selbstlos üben, gereicht das Gute selbst zum Segen."

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend. In unserer letzen Sitzung wurden wir alle in den April geschickt, obwohl es schon der fünfte des Monats war. Aus verschiedenen Gründen zog Herr Boos von der De Witt Clinton High School, New York, es vor, seinen Vortrag: „Interessantes aus dem Gebiete der körperlichen Erziehung", bis zum nächsten Monat zu verschieben. Von seiner kernigen und offenen Weise erwarten wir denn für das nächste mal des Interessanten recht viel.

Auch der musikalische Teil musste wegen der Krankheit des Herrn Von der Heide, dem der Verein recht baldige Genesung wünschte, verschoben werden. So wurde denn die Versammlung durch einen Bericht des Herrn Dr. A. Kern über einen Gegenstand belehrt, der allen echten Deutschamerikanern zur Herzenssache geworden ist. Handelte es sich doch für den Verein als solchen darum, zu der beabsichtigten Gründung einer „Vereinigten deutschen Gesellschaft von Gross-New York" Stellung zu nehmen.

Darum war es nicht zu verwundern, dass das Kreuzfeuer der nachfolgenden Erörterung den Versammlungssaal in nicht geringe Brandgefahr brachte. In der Sache sind wir alle einig, doch über das Wie kann man ja geteilter Meinung sein und doch ein guter Amerikaner mit einem „Hyphen" bleiben. Herr Dr. Kern gab mit gewohnter Redegewandtheit eine fesselnde geschichtliche Übersicht des Ganges der deutschamerikanischen Vereinigungsbemühungen im Rahmen der Nation, des Staates und der Stadt. Seine Darstellung hatte für uns um so grösseres Interesse, als er von Anfang an als wackerer Kämpe und leitender Geist in dem dicksten Kampfesgewühl seinen Mann stellte. Und, obwohl wir auf deutscher Erde unsere ersten Hosen trugen, wollen wir ihm dafür doch unsere volle Anerkennung nicht versagen. Der Antrag auf Anschluss an die grossstädtische „Vereinigte" wurde angenommen.

P. S.

II. Umschau.

Deutschland.

Johannes Halben†. Eines der hervorragendsten Mitglieder der deutschen Lehrerschaft, Johannes Halben in Hamburg, ist kürzlich gestorben. An allem, was das Wohl der deutschen Lehrerschaft betraf, nahm er stets einen lebhaften Anteil. Ganz besonders viel verdanken die Allg. deutschen Lehrerversammlungen der achtziger und neunziger Jahre seiner Teilnahme; war er doch des öfteren zum 1. Vorsitzenden dieser grossen und bedeutsamen Versammlungen auserkoren. Auch in der öffentlichkeit genoss er hohe Ehren und verdiente Anerkennung. So war er von 1884—1887 Abgeordneter des Deutschen Reichstages und gehörte als solcher der Freisinnigen Partei an; in seinem Wirkungsorte Hamburg war er zum Vizepräsidenten der „Bürgerschaft" (Stadtvertretung) gewählt worden. Sein Begräbnis zeugte von der überaus grossen und allgemeinen Wertschätzung dieses trefflichen Mannes.

Die nächste Allg. deutsche Lehrerversammlung findet in den Pfingsttagen (20.—22. Mai) in Chemnitz in Sachsen statt. Das Programm ist ein sehr reichhaltiges; wohl jedes Gebiet des Schul- und Erziehungswesens ist in den Sektionsversammlungen berücksichtigt. Zwei Fragen sind für die Verhandlungen der allgemeinen Versammlung bestimmt, und es ist zu erwarten, dass dort die Geister scharf aneinanderplatzen werden; sie betreffen den hauswirtschaftlichen Unterricht der Mädchen (Referent: Wolgast-Kiel) und die Bedeutung der Volksbildung für die Volkssittlichkeit (Ref.: Pretzel-Berlin).

Das Ende der Steilschrift. Dem Magistrate von Fürth (Bayern) lag über die Ergebnisse der in 10 Jahren mit der Steilschrift vorgenommenen Versuche, wie solche auch in den dortigen Volksschulen stattgefunden haben, ein oberärztliches Gutachten vor. Dasselbe vertritt die Ansicht, dass gesundheitliche Nachteile aus der Schrägschrift für die Kinder nicht vorlägen, weder betreffs Kurzsichtigkeit, noch Verkrümmung der Wirbelsäule. Falls eine Übermüdung der Kinder vermieden und auf eine gute Haltung beim Schreiben gesehen werde, sei es in gesundheitlicher Beziehung ganz gleich, ob in Steilschrift oder in Schrägschrift geschrieben wird.

Berlin hat dieses Jahr für die Gemeindeschulen ein Budget von 15,275,441 Mk. Neue Klassen wurden errichtet 1899: 157, 1900: 131, 1901: 100. Dieses Jahr werden 7 neue Schulhäuser (für 238 Klassen) bezogen. Den 4342 Schulklassen stehen 249 Rektoren, 2603 Lehrer und 400 Lehrerinnen vor, im Laufe des Jahres werden 9+77+34=120 Lehrkräfte hinzukommen.

Über den gegenwärtigen Stand des höheren Schulwesens im Königreich Preussen giebt das Januarheft des „Zentralblattes für die gesamte Unterrichtsverwaltung" folgenden Aufschluss: In Preussen bestehen 13 Provinzial-Schulkollegien, die ihren Sitz in den Provinzial-Hauptstädten haben. Ferner hat Preussen 9 Universitäten, jede Provinz deren eine, mit Ausnahme von Westpreussen, Posen und Westfalen; letztere Provinz hat die zwei Fakultäten, die theologische und philosophische, umfassende Hochschule in Münster. Dazu kommt noch das Lyceum Hosianum in Braunsberg im Regierungsbezirk Königsberg, welches ebenfalls nur die genannten zwei Fakultäten hat. Es lehren, alle Lehrkräfte zusammengefasst: In Königsberg 120, in Berlin 420, in Greifswald 93, in Breslau 163, in Halle 140, in Kiel 106, in Göttingen 125, in Marburg 93, in Bonn 159, in Münster 47, am Lyceum Hosianum 11 akademische Lehrer. Ferner hat Preussen drei technische Hochschulen, die in Berlin, Hannover und Aachen. An Gymnasien weist Preussen

mit Einschluss der Hohenzollerschen Lande 289 auf, an Oberrealschulen 36, Progymnasien 57, Realgymnasien 27, lateinischen Realschulen 118, an Landwirtschaftsschulen 16. Privatanstalten, die auf Grund eines unter dem Vorsitze eines Regierungskommissärs bestandenen Examens Berechtigungszeugnisse ausstellen können, giebt es 20. Schliesslich bestehen 121 Lehrerseminare, 10 Seminare für Lehrerinnen, 1 Lehrerinnenkursus, 41 Präparandenanstalten, 11 städtische Präparandenanstalten, 45 Taubstummenanstalten und 10 Blindenanstalten.

Jurist oder Pädagog. Professor Ziegeler in Strassburg schreibt hierüber: „Auch hindert der formalistische Jurist an der Spitze der meisten deutschen Schulverwaltungen den pädagogischen Fortschritt; weil er selbst steril ist — es hat noch nie ein juristischer Studiendirektor einen pädagogischen Gedanken gehabt, der Epoche gemacht hätte auf dem ihm unterstellten Gebiet! — sind ihm die pädagogischen Neuerer verdächtig und unbequem. So gilt es denn, gegen dieses bureaukratische Schulregiment sich zur Wehre zu setzen und namentlich auch für die Schulen grösserer und intelligenterer Gemeinden weitgehende Freiheit zu fordern."

Zur Schularztfrage wird aus Berlin berichtet: Was die Berliner Schularztfrage anbetrifft, so geht am 1. April 1902 die in Aussicht genommene Probezeit zu Ende. Es sind bis jetzt für sämtliche Schulen 10 Schulärzte angestellt. Obwohl die Berichte über die Ergebnisse sehr günstig lauten, will die städtische Schuldeputation nur noch 2 neue Schulärzte angestellt wissen, so dass dann jeder Schulkreis über einen Arzt verfügen würde. Im ganzen sind rund 250 Gemeindeschulen vorhanden mit 50—60 Nebenklassen für minder begabte Schüler.

Herr *Kollege Grell-Bullenheim* (Unterfranken) hat dem Präsidenten Roosevelt einige Märsche gewidmet und übersandt, und es ist dem Komponisten nun aus dem „Weissen Hause in Washington" bezw. von dem Sekretariate der Präsidentschaft ein besonderes Dankschreiben zugegangen. Eine dieser Kompositionen wurde von dem Marinemusikerkorps bei den „Prinzenfeierlichkeiten" in Washington und New York, eine andere vom deutschen Marinemusikerkorps bei gleichem Anlasse gespielt.

Österreich.

Welche Schärfe die Gegensätze in Wien angenommen haben, das zeigt sich bei dem jüngst erfolgten Tode des Schriftleiters der „Freien deutschen Schule", Rudolf Rehlings. „Die Klerikalen verfolgen ihre Gegner bis aufs Totenbett, ja übers Grab hinaus, indem sie wie bei Wiclef die Gebeine der Erde entnehmen, verbrennen und die Asche in alle Winde zerstreuen... man sieht, das Inquisitionstribunal des Wiener Bezirksschulrats „arbeitet" wacker, da muss sein Grossmeister Lueger seine helle Freude dran haben." So schrieb Rehling in No. 3 der Fr. d. Sch., und schon am 27. Jan. erlag er an einem Herzschlag; Kampf und Verfolgung hatten seine Kraft gebrochen. 1889 war er von Hernals nach Kahlenbergerdorf (strafweise) versetzt worden; 1896 verlor er wegen Unterschrift zweier Wahlaufrufe seine Alterszulage auf Lebenszeit, 1900 entsetzte ihn die Schulbehörde ganz, musste ihn jedoch unter Auszahlung des Gehalts wieder anstellen, versetzte ihn jedoch in eine entlegene Schule. Krankheit verhinderte ihn, seine letzte Stelle anzutreten. Am 29. Jan. ehrte ein grosser Trauerzug, der Kranzwagen hinter dem Sarg, den Toten. Seine Bestattung gestaltete sich zu einer Kundgebung der deutschvolkischen Partei. Ausser dem Geistlichen sprachen fünf Redner, alle den Mut, die deutsche Treue Rehlings anerkennend.

„Freiheit des Wissens, Freiheit der Gedanken!
Du wahrtest sie, und keine Geisteszwinger
Beirrten Dich, und keine schwarzen Schranken."

Als Stimmungsbild möge eine Stelle aus der Rede des Vertreters der „Tafelrunde deutscher Lehrer" folgen: „...die Not ist zu gross, als dass wir Lehrer hier nicht laut Klage erheben müssten gegen fortgesetzte Vergewaltigung, die wir erfahren. Unser Klageruf soll hineinschallen in die stolze Bürgerburg und weiter hinauf. Ihnen aber, l. Volksgenossen, ruft die deutsche Lehrerschaft zu: Schützet eure Schule, eure Lehrer; ein Volk, das seine Schule preis giebt, ist ihrer nicht wert! Der Fall Rehling beweist, wie heute in der deutschen Stadt Wien der deutsche Lehrer behandelt wird, der sein Volk liebt."

England.

Der Krieg mit Transvaal, der ungeheure Summen kostet, beeinflusst auch *das Schulwesen Englands* in ungünstiger Weise, indem die Erhöhung der Lehrergehalte, wie auch die Regelung des Militärschulwesens vergeblich der Erledigung harren. Wenn man bedenkt, mit wie viel Reklame die Verhandlungen der für das Mittelschulwesen eingesetzten Kommission verbreitet wurden, so muss man die lange Hinausschiebung der An-

gelegenheit umsomehr bedauern. Es scheint aber, als ob der Reichtum des Landes dort anfinge sich zu erschöpfen, wo Opfer für Schul- und Bildungszwecke gefordert werden.

Frankreich.

Frankreich steht auf dem Sprunge, *sein Mittelschulwesen (Gymnasium und Realschule) vollkommen umzugestalten.* Ein von der Kammer eingesetzter Ausschuss unter dem Vorsitz des Herrn Ribot hat nach mehrjährigen Beratungen einen Entwurf ausgearbeitet, dem nun auch der Unterrichtsminister zugestimmt hat und der voraussichtlich von der Kammer ohne Änderung angenommen werden wird. Die neu-französische Mittelschule, wie sie aus den Ausschussberatungen hervorgegangen ist, bricht, wie die „Voss. Ztg." schreibt, mit den geschichtlichen Überlieferungen, die an die mittelalterliche Klosterschule anknüpfen und sich durch die Jesuitenschule hindurch zum humanistischen Gymnasium des Kaiserreichs entwickeln, das ein Jahrhundert lang unberührt geblieben ist. Sie lehnt sich auch nicht an fremde Vorbilder an, sondern ist etwas Eigenartiges, was die Züge des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Realschule in sich vereinigt, ohne jedoch ganz die eine oder andere dieser Anstalten zu sein. Die neue Mittelschule fusst auf der vierklassigen allgemeinen Volksschule. Der Schüler muss durch diese gegangen sein, um in jener Aufnahme zu finden. Das Lyceum, wie die amtliche Bezeichnung für die Mittelschule lautet, setzt sich aus zwei Stufen zusammen. Die untere umfasst vier, die obere drei Jahrgänge. Die Unterstufe zeigt eine Zweiteilung. Beide Abteilungen haben die meisten Lehrfächer gemeinsam, doch ist in der einen Latein in allen vier Jahrgängen Pflichtgegenstand, Griechisch vom dritten Jahrgang ab Wahlgegenstand, während in der andern Abteilung weder Latein noch Griechisch gelehrt, dagegen Französisch, Naturwissenschaften, Mathematik und Zeichnen eingehender gepflegt werden. Der Unterricht ist so geordnet, dass er in jedem Gegenstand innerhalb der vier Jahrgänge zu einem Abschluss führt. Die Unterstufe entlässt ihre Schüler mit einem organisch vervollständigten, abgerundeten Wissen, das an keiner Stelle unausgebautes Stückwerk bleibt. Die Oberstufe giebt den Grundsatz der Einheitsschule noch viel entschiedener auf als die Unterstufe. Sie teilt sich in Abteilungen oder Richtungen, unter denen dem Schüler die Wahl freisteht. Die erste Richtung pflegt Latein und Griechisch; die zweite Latein und Neusprachen; die dritte Latein und Naturwissenschaften; die vierte Neusprachen und Naturwissenschaften, ohne Latein. Bei den Neusprachen wird als Ziel angestrebt, dass die Schüler die von ihnen gewählten (mindestens zwei) fremden Sprachen auch wirklich sprechen und schreiben lernen. Auf die Kenntnis der Dichtung und des höheren Schrifttums wird weit weniger Gewicht gelegt als auf die praktische Beherrschung der Sprache. Als Abschluss des Mittelschulstudiums gilt das Baccalaureat, das unserer Reifeprüfung entspricht und den Zugang zum Hochschulstudium erschliesst. Für die Schüler der Unterstufe, die nicht bis zum Baccalaureat gehen wollen, ist ein Abgangszeugnis nach vollendetem vierten Jahrgang vorgesehen, das sie zum Besuch von Fachschulen berechtigt, in denen in zwei Jahrgängen eingehender Unterricht in den Naturwissenschaften, jedoch nicht in abstrakter Weise, sondern im Hinblick auf die praktischen Anwendungen erteilt wird.

Russland.

Nach den Mitteilungen offiziöser russischer Provinzblätter wird *ein einheitliches Volksschulgesetz* für das ganze Reich vorbereitet. Man befürchtet in den Ostseeprovinzen, dass dadurch dem dortigen hochentwickelten Volksschulwesen der Garaus gemacht werden soll, doch lässt sich nicht erkennen, ob diese Furcht begründet ist. Der Minister v. Wannowski will dem Anschein nach die allgemeine Schulpflicht zum Gesetz erheben lassen. Das wäre die einschneidendste Reform seit Aufhebung der Leibeigenschaft. Sie ist aber auf absehbare Zeit wohl nicht zu verwirklichen. Es fehlt an Lehrern und an Geld, an letzterem wohl dreimal.

III. Vermischtes.

Zusammenlegung der Unterrichtsstunden auf den Vormittag. Nachdem bereits viele deutsche Städte den Unterricht (mit Ausnahme von einigen technischen Fächern, z. Z. Arbeitsunterricht etc.) auf die Vormittagsstunden verlegt haben, gewinnt diese Frage immer grösseres Interesse. Die pädagogische Presse

hat sie bereits aufgegriffen und sucht sie nach den verschiedensten Seiten hin zu beleuchten. Einen sehr eingehenden Artikel über diese Materie brachte kürzlich die „Neue Pädagogische Zeitung", dessen Schluss hier wiedergegeben sei. Er lautet: „Durch Überlegung und jahrelange eigene und fremde Beobachtungen und Erfahrungen sind wir zu der Überzeugung gekommen, dass ganz besonders für grossstädtische Verhältnisse der Übergang zu der bedingten Zusammenlegung der Unterrichtsstunden auf den Vormittag von wesentlichen Vorteilen begleitet ist, gegen welche wirkliche Nachteile oder kleine Unbequemlichkeiten kaum ins Gewicht fallen. Einen Wunsch können wir am Schluss nicht unterdrücken, nämlich den, dass die Überfütterung, welche jetzt besonders in den Oberklassen unserer Schulen stattfindet und welche mit einer Überhäufung mit Unterrichtsstunden in fast allen Klassen einherläuft, bald einem anderen Zustande Platz machen möge, bei welchem alle Kinder den Vorteil des zusammengelegten Unterrichts ohne Einschränkung geniessen und durch welchen den Anforderungen, die das heutige Leben an die Schule stellt, durch Hinzufügung eines neunten Schuljahres genügt wird."

Ehrliches Geständnis. Lehrer: „Wer hat Dir bei dem Aufsatz geholfen, Hans?" — Hans: „Niemand." — Lehrer: „Sei ehrlich, Hans, hat Dir nicht Dein älterer Bruder geholfen?"—Hans: „Nein." — Lehrer: „Dann hast Du also den ganzen Aufsatz allein gemacht?" — Hans: „Nein, er hat ihn allein gemacht."

Humor. In einem Dorfe in der Lüneburger Heide erschien der Schulinspektor. Der Lehrer gab gerade Unterricht im Rechnen. Der Schulinspektor hörte eine zeitlang den Fragen und Antworten zu, nahm sodann ein Stück Kreide, stellte sich an die Tafel und fragte einen kleinen flachshaarigen Burschen, ob er ihm wohl eine zweistellige Zahl nennen könne. Der Junge nannte die Zahl 86, und der Schulinspektor schrieb, die Zahl umstellend, 68 an die Tafel. „So, nun nenne mir noch einmal eine zweistellige Zahl." Prompt antwortete der Junge 37, und der Schulinspektor schrieb 73. „Weisst Du noch eine solche Zahl?" „Jawohl," antwortete grinsend der kleine Bauernbengel, „44", und indem der Schulinspektor sich der Tafel zuneigte, rief Fritze — so hiess der flachshaarige Bursche: „So Du olle Döskopp, nu schriew dat ok noch falsch!"

Humor. Inspektor bei der Prüfung: „Nun, Kleiner, sage mir nun einmal einen durchsichtigen Gegenstand!" Schüler: „Das Schlüsselloch!"

— Am Fastnachtmontag wurde in einer 6. Klasse der Stadt Zürich bei Behandlung einer Erzählung entwickelnd vorgegangen und die Frage gestellt: „Was möchtet ihr jetzt gern wissen?" „Heute nichts mehr", flüsterte ein aufgeweckter Knabe seinem Nachbar zu.

— Schüler deklamiert das Gedicht: „Die traurige Geschichte vom dummen Hänschen". „Hänschen will ein Tischler werden, ist zu schwer der Hobel; Sonst ein Feger will er werden, doch das ist nicht nobel."

Eingesandte Bücher.

Präparationen für den Anschauungsunterricht in der I. und II. Klasse der Volksschule. Bearbeitet von *Jul. Wilde*, Lehrer an der Volksschule in Neustadt a. d. Haardt. Kaiserslautern, Hermann Kayser. 1901. Preis geb. M. 2.80.

— *Brief German Grammar with Exercises* by *Hjalmar Edgren, Ph. D.*, University of Nebraska, and *Lawrence Fossler, A. M.*, University of Nebraska. American Book Co. Price 75 cts.

Bilder aus der deutschen Litteraturgeschichte von *I. Keller*, Professor der deutschen Sprache und Litteratur am Normal College der Stadt New York. American Book Co. Price 75 cts.

First Year in German and *Second Year in German* by *I. Keller*, Professor of the German Language and Literature in the Normal College of the City of New York. American Book Co. Price, vol. I, $1.00; vol. II, $1.20.

Der Talisman, dramatisches Märchen in vier Aufzügen von *Ludwig Fulda*. Edited with Introduction and Notes by *C. William Prettyman, Ph. D.*, Professor of German in Dickinson College. Boston, D. C. Heath & Co. 1902. Price 35 cts.

Grundriss der Ethik. Von Prof. *W. Rein*, Jena. Verlag von A. W. Zickfeldt, Osterwieck am Harz. 1902. Preis, geh. M. 2.50, gebd. M. 3.

A German Reader and Theme-Book by *Calvin Thomas*, Professor in Columbia University, and *Wm. Addison Hervey*, Instructor in Columbia University. New York, Henry Holt & Co., 1902. Preis $1.00.

Der Traum, ein Leben, dramatisches Märchen in vier Aufzügen von *Franz Grillparzer*. Edited with Introduction and Notes by *Edward Stockton Meyer*, Instructor in Germanic Languages in Western Reserve University. Boston, D. C. Heath & Co., 1902. Price 60 cts.

Questions Set at the Examinations, held June 17—22, 1901, by the *College Entrance Examination Board* of the Middle States und Maryland. Boston, Ginn & Co., 1901. Price 65 cts.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **Juni 1902.** **Heft 7**

Aufruf zur Beteiligung an der 32. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes in Detroit, Mich., vom 30. Juni bis 3. Juli 1902.

(Offiziell.)

Es ist schon mehr als ein Vierteljahrhundert verflossen, seit wir die Gastfreundschaft der schönen Stadt Detroit zum letzten mal genossen. Der Ort, wo der Vater des Lehrerbundes und sein erster Präsident, *Papa Feldner,* wirkte, der Ort, an welchem die Gründung unseres Lehrerseminars beschlossen wurde, hat unseren Bestrebungen seit lange fern gestanden. Dort durch unsere Verhandlungen neues Leben unter den Freunden unserer Arbeit zu erwecken, ist unsere Aufgabe. Die ehemaligen Schüler Feldners und andere liberal gesinnte Deutschamerikaner haben mit grösster Bereitwilligkeit umfassende Vorbereitungen zu unserem Empfange getroffen, und wir alle hoffen auf eine recht zahlreiche Beteiligung an der nächsten Tagsatzung. Die Zeit ist so gewählt, dass unsere Besucher leicht und billig zur Tagsatzung des Turnerbundes sowohl, als auch zur Versammlung der N. E. A. kommen können. Die schöne Stadt, ihre herrliche Umgebung und ihr mildes Klima sollten Hunderte unserer Freunde zum Kommen bewegen. Interessante Vorträge, anregende Debatten und nach der Arbeit fröhliche Feste sind in sichere Aussicht gestellt. Alle Bedingungen zu einem erfolgreichen Verlauf der 32. Sitzung unseres Bundes sind somit gegeben, und wir hoffen mit Recht, dass dieselbe sich würdig den früheren anschliessen möge.

Wir verweisen unsere Mitglieder ganz speziell auf die liebenswürdige Einladung des Ortsausschusses und das vorläufig entworfene Programm und zeichnen

mit kollegialischem Grusse

Emil Dapprich, Präsident.
Louis Hahn, Schatzmeister,
Emil Kramer, Sekretär.

An die deutschamerikanische Lehrerschaft.

Mit Freuden begrüssen die deutschen Bürger dieser Stadt die 32. Jahresversammlung des deutschamerikanischen Lehrerbundes, die für den 30. Juni, den 1., 2. und 3. Juli angekündigt ist. Die Stadt Detroit, in der Eduard Feldner den Grundstein eines deutschen Schulwesens legte, wird es sich zur Ehre anrechnen, die deutschen Lehrer des Landes in ihren Mauern zu empfangen. Auf ein herzliches Willkommen dürfen die Mitglieder des Lehrerbundes gefasst sein, und der Ortsausschuss wird alles aufbieten, den Besuchern den Aufenthalt angenehm zu machen und ihnen den besten Eindruck der schönen „City of the Straits" zu geben.

Carl E. Schmidt, Vorsitzer des Ortsausschusses.
H. Steichmann, Sekretär.

Programm.

Montag, den 30. Juni. Empfang der Gäste.

Abends 8 Uhr: Eröffnungsversammlung in der Harmonie-Halle; Begrüssung durch den Vorsitzer des Ortsausschusses, den Bürgermeister Maybury und den Präsidenten des Schulrats, Eduard Marschner; Eröffnung des Lehrertages durch den Präsidenten des Lehrerbundes.

Dienstag, den 1. Juli.

Vormittags: Erste Hauptversammlung.

1. Geschäftliches: Berichte der Beamten; Erneuerung und Ergänzung von Ausschüssen.

2. Vortrag: Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen. Sup. Phil. Huber, Saginaw, W. S., Mich.

3. Vortrag: Der erste Unterricht im Deutschen an angloamerikanische Schüler. Herr Eduard Prokosch, Chicago University, Chicago, Ill.

4. Vortrag: Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage. Oberlehrer W. H. Weick, Cincinnati, O.

Nachmittags und abends: Besuch einiger Schulen unter der Führung des Schulratspräsidenten Ed. Marschner; Ausflug nach Pfeiffers Garten; Konzert.

Mittwoch, den 2. Juli.

Vormittags: Zweite Hauptversammlung.

1. Vortrag: Entwickelung und Stand des deutschen Unterrichts in den Schulen von Erie, Pa. Prof. G. G. von der Gröben, Erie, Pa.

2. Bericht des Komitees zur Pflege des Deutschen.

3. Vortrag: Der Leseunterricht. Sup't. Hermann Woldmann, Cleveland, O.

4. Vortrag: Das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen. Prof. H. C. G. von Jagemann, Harvard University, Cambridge, Mass.

5. Bericht der Prüfungskommission des Lehrerseminars.

Nachmittags: Besuch von Belle Isle und Besichtigung der Stadt.

Donnerstag, den 3. Juli.

Vormittags: Dritte Hauptversammlung.

1. Vortrag: Idealismus, behandelt von einem deutschen Lehrer in Amerika. Prof. C. F. Weiser, High School, Detroit, Mich.

2. Revision der Vereinsstatuten.

3. Berichte der Ausschüsse.

4. Vorstandswahl. Vertagung.

Nachmittags und abends: Wasserpartie nach St. Clair-Flats, dem amerikanischen Venedig, und Abschiedskommers.

Einquartierung.

Folgende Hotels werden vom Ortsausschusse empfohlen:

„Griswold" (american plan), $2.00.
„Oriental" (am. plan—nur für Herren), $2.00.
„Wayne" (am. plan), $2.00—2.50.
„Normandie" (am. plan), $2.00.
„St. Clair" (am. plan), $2.50—3.50.

Einzelne Zimmer im „Griswold" und „Oriental" zu 75 cts. bis $1.50 à Person.

Eisenbahnraten.

Die Eisenbahnen erklären sich bereit, die Rundreise für die Besucher des Lehrertages auf 1 1/3 des gewöhnlichen Preises der Einzelfahrt festzusetzen, vorausgesetzt, dass mindestens 100 Personen von solchen Fahrkarten (certificate plan) Gebrauch machen. Die Besucher haben ihre Absicht, zum Lehrertage nach Detroit zu fahren, dem Agenten mitzuteilen, von dem sie die Fahrkarte kaufen, und diese nach Ankunft in Detroit vom Sekretär des Ortsausschusses unterschreiben zu lassen.

Nationales Deutschamerikanisches Lehrerseminar zu Milwaukee, Wis., 558-568 Broadway.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar eröffnet am *achten September* dieses Jahres seinen vierundzwanzigsten Kursus. Seit ihrer Gründung im Jahre 1878 hat diese Pflegestätte deutscher Sprache, deutscher Pädagogik und deutscher Sitten Hunderten von jungen Lehrern und Lehrerinnen ihre berufliche Vorbildung gegeben und sie instand gesetzt, an öffentlichen und privaten Lehranstalten mit Begeisterung und treuer Hingabe an dem grossen Erziehungswerke mitzuhelfen.

Das Nationale Deutschamerikanische Lehrerseminar bildet seine Zöglinge im Sinne der modernen Pädagogik für die amerikanische Volks-

schule aus und befähigt sie, sowohl in englischer als in deutscher Sprache zu unterrichten. Glaubensbekenntnis, Religionsanschauung und Nationalität kommen bei der Aufnahme der Zöglinge nicht in Betracht.

Der Seminarkursus umfasst drei Jahre bei *vollständig kostenfreiem* Unterricht. Die Lehrbücher stehen den Zöglingen gegen ein sehr geringes Entgelt leihweise zur Verfügung. Mittellosen Zöglingen wird auf Empfehlung des Direktors der Anstalt aus der Seminarkasse ein in Monatsraten zur Auszahlung gelangender Stipendienvorschuss gewährt.

Das Lehrerseminar verfügt über tüchtige und erprobte Lehrkräfte, die Schulräume sind modern, allen sanitären Anforderungen Rechnung tragend; die Klassenarbeit wird ergänzt und unterstützt durch reichhaltige Sammlungen und eine gute Bücherei; es erfreut sich einer Musterschule,—der *Deutsch-Englischen Akademie,*—die erfolgreich die höchste Stufe der Leistungsfähigkeit anstrebt und den Zöglingen des Seminars die erwünschte Gelegenheit giebt, sich für ihren Beruf als Lehrer praktisch auszubilden.

Durch das in innigster Verbindung mit dem Lehrerseminar und dessen Musterschule stehende *Turnlehrerseminar,* einer Schöpfung des Nordamerikanischen Turnerbundes, wird den Seminaristen eine gründliche turnerische Ausbildung gewährleistet. Ein einjähriger Kursus für Turnlehrer wird im kommenden September eröffnet.

An die Freunde unserer Anstalt und an Erziehungsfreunde im allgemeinen, an alle, denen die Pflege der deutschen Sprache an den Lehranstalten dieses Landes und die Verbreitung gesunder Erziehungsgrundsätze und Unterrichtsmethoden am Herzen liegt, richten wir die dringende Bitte, in ihren Kreisen unsere Bestrebungen durch die Zuweisung passender Schüler zu unterstützen.

Strebsame junge Leute, welche die Neigung in sich fühlen, sich dem schweren aber schönen Lehrerberufe zu widmen und der begründeten Ansicht sind, dass ihre sprachliche und wissenschaftliche Vorbildung sie befähigt, den untenstehenden Aufnahmebedingungen zu entsprechen, werden freundlichst ersucht, sich mit dem unterzeichneten Direktor des Lehrerseminars baldigst schriftlich oder persönlich in Verbindung zu setzen.

Aufnahmebedingungen.

A) *Deutsche und englische Sprache.* 1. Mechanisch-geläufiges und logisch-richtiges Lesen; 2. Kenntnis der Hauptregeln der Wort- und Satzlehre; 3. Richtige (mündliche und schriftliche) Wiedergabe der Gedanken in beiden Sprachen.

B) *Mathematik.* Sicherheit und Gewandtheit in ganzen Zahlen, in gemeinen und Dezimalbrüchen, in benannten und unbenannten Zahlen, Zins- und Diskonto-Rechnungen.

C) *Geographie.* Bekanntschaft mit den fünf Erdteilen und Weltmeeren, der Geographie Amerikas und den Hauptbegriffen der mathematischen Geographie.

D) *Geschichte.* Kenntnis der Geschichte der Vereinigten Staaten.

E) *Naturgeschichte und Naturlehre.* Beschreibung einiger einheimischen Pflanzen, Tiere und Steine; die einfachsten Lehren der Chemie und Physik; eine elementare Kenntnis des menschlichen Körpers.

F) *Turnen.* Alle körperlich befähigten Zöglinge des Lehrerseminars sind verpflichtet, behufs Ausbildung als Turnlehrer am Turnunterricht der Anstalt teil zu nehmen. Zeitweilige sowohl als permanente Entschuldigung von diesem Fach kann nur durch das Zeugnis des von der Anstalt angestellten Arztes erlangt werden.

Kursus für Kindergärtnerinnen.

Da der Kindergarten ein wesentlicher Teil des Volksschulsystems ist, so ist von der Seminarbehörde ein Kursus zur Ausbildung von Lehrerinnen für solche Anstalten eingerichtet worden. Die Aufnahmebedingungen für diesen Kursus sind die gleichen wie für die anderen Zöglinge des Seminars.

Emil Dapprich, Direktor.

Milwaukee, Wis., 5. Mai 1902.

Der amerikanische Volksschullehrerstand und seine Besoldung.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *J. Eiselmeier,* Milwaukee, Wis.

Hat Amerika einen Volksschullehrerstand? Ehe wir diese Frage beantworten, müssen wir uns darüber klar werden, was ein Stand ist. Im gewöhnlichen Leben verstehen wir unter Stand eine gewisse Klasse von Personen, welche wegen der Gleichartigkeit ihrer Interessen und ihrer Beschäftigung zu einem Ganzen zusammengehören. So sprechen wir vom Arbeiter-, Handwerker- und Beamtenstand. Die Gleichartigkeit der Interessen und das Gefühl der Zusammengehörigkeit müssen aber auch bei den Mitgliedern des Standes lebendig sein und sich in gemeinsamem Wirken äussern. Von einem Berufsstand muss noch gesagt werden, dass er erst dann als konsolidiert zu betrachten ist, wenn man eine nach Zeit und Umfang bestimmt abgegrenzte Vorbildung von ihm verlangt. Last—but not least—erwartet man mit Recht von den Mitgliedern eines Berufsstandes, dass sie unter normalen Umständen nach der jahrelangen Vorbereitung für den Beruf in demselben verbleiben.

Dass die obigen Merkmale z. B. dem *deutschen* Lehrerstand eigen sind, ist leicht erwiesen. Das Berufsbewusstsein im deutschen Volksschullehrerstand ist sehr stark; das überaus rege Vereinsleben beweist dies. Von den 120,032 (1) Volksschullehrern Deutschlands gehören 102,799(2) (85%) Vereinen an. Von den 120,032 Lehrkräften sind 14,000(3) (11.5%) Lehrerinnen.

1) Rein, Handbuch der Pädagogik, Bd. IV, Seite 379.
2) ibid. Bd. IV, S. 469—472.
3) ibid. Bd. IV, S. 387.

Das gemeinsame Wirken des deutschen Lehrerstandes zeigt sich unter anderem auch in der Fachpresse. Für die 120,032 Volksschullehrer erscheinen in Deutschland 106(4) pädagogische Zeitschriften; wohlverstanden, für die Volksschule, nicht für das höhere Schulwesen. Ausserdem bestehen noch 8(5) pädagogische Jahrbücher.

Die Vorbildung der deutschen Lehrer ist in den einzelnen deutschen Staaten im grossen und ganzen dieselbe. Die Volksschullehrer Deutschlands haben fast nur *seminaristisch* gebildete Lehrkräfte. Die Zahl der in Preussen in der Ausbildung begriffenen Seminaristen hat sich in den Jahren von 1870—1897 von 5,008 auf 11,782 vermehrt. Die Bevölkerung hat sich in derselben Zeit um 29% vermehrt; die der Seminaristen um 135%. Im Jahre 1870 kam in Preussen auf 4,930 Einwohner ein Seminarist, im Jahre 1897 schon auf 2,704 Einwohner. Preussen hat jetzt (1899) 115 Seminare mit 832 Lehrkräften. Der Etat für 1898—99 betrug 6,846,389 Mark gegen 1,644,009 Mark im Jahre 1872, ist demnach um 5,202,380 Mark gestiegen.(6)

Die Volksschullehrer Deutschlands bleiben auch in ihrem Beruf. Es lässt sich dies zwar nicht statistisch nachweisen; doch jeder, der mit den Verhältnissen vertraut ist, wird dies zugeben.

In den Vereinigten Staaten gab es im Jahre 1900 400,916 Lehrer an den Volksschulen.(7) Das Vereinsleben der amerikanischen Lehrer ist kein reges. Die grösste Vereinigung von Lehrern ist die "National Educational Association". Dieselbe zählte im Jahre 1885 (Saratoga) 625 Mitglieder; im Jahre 1897 (Milwaukee) 7,111. Seit 1884 hatte dieser Verein, der *alle* Lehrer in den Ver. Staaten aufnimmt, durchschnittlich 5,375(8) Mitglieder. Das ist, wenn man die Zahl aller Lehrkräfte in den Ver. Staaten auf 500,000 schätzt, ungefähr 1% der Lehrer.

Dabei muss man aber nicht vergessen, dass sich die Lehrer an *höheren* Schulen viel zahlreicher an den Sitzungen der "Association" beteiligen, als das die *Volks*schullehrer zu thun pflegen. Auch das muss noch bemerkt werden, dass eine beträchtliche Anzahl der Teilnehmenden den Besuch des Versammlungsortes als eine Vergnügungsreise ansieht und sich daher um die Verhandlungen wenig kümmert. Das beweisen die schwankenden Zahlen der Besucher. Finden die Versammlungen in Ca-

---

4) u. 5) ibid. Bd. V, S. 190.

6) ibid. Bd. VII, S. 1063—64.

7) Diese Zahl erhält man, indem man von den 421,288 Lehrern der "common schools" die Zahl der Lehrer an "secondary schools" abzieht. Commissioner Harris sagt: "The term "common schools" includes public schools of elementary and secondary grades." (Rep. 1900, S. 9.) Im Jahre 1900 waren an "public secondary schools" 20,372 Lehrer thätig. (Rep. 1899—1900, Vol. II, S. 2120.) 421,288—20,372 =400,916.

8) Journal of Proceedings of the N. E. A. 1897, S. 1117.

lifornien oder Colorado statt, so ist die Zahl der Besucher bedeutend höher als sonst. Man vergleiche folgende Zahlen: San Francisco (1888) 7,216(9) Lehrer; Nashville (1889) 1,984(10); Los Angeles (1899) 13,656(11) Lehrer; Charleston (1900) 3,000.(12) Man vergleiche mit diesen Zahlen die Mitgliederzahl des „Landesvereins preussischer Volksschullehrer", die im Jahre 1894 42,240(13) betrug; und die noch höhere Mitgliederzahl des „Deutschen Lehrervereins", die im Jahre 1896 64,996(14) erreicht hatte.

Endlich muss noch bemerkt werden, dass *jeder,* der die billigen Reisepreise sich zu nutze machen will, sich durch Zahlen von $2.00 Beitrag die Mitgliedschaft zur N. E. A. erwerben *muss.* Also nicht alle, die in den Listen als *Mitglieder* aufgeführt werden, sind *Lehrer.*

In Wisconsin waren im Jahre 1900 13,063 Volksschullehrer thätig.(15) Von diesen gehörten 1,326 der "Wisconsin Teachers' Association" an.(16)

Von den 421,288 Lehrkräften in den "elementary and secondary schools" waren im Jahre 1900 293,759(17) (70%) Lehrerinnen. Wenn wir die Zahlen für die *Volksschulen* getrennt hätten, würde der Prozentsatz der weiblichen Lehrkräfte noch höher sein; denn in den "secondary schools" ist die Zahl der männlichen Lehrkräfte höher als in den Volksschulen. In den Städten, welche 8,000 Einwohner und darüber zählen, beträgt die Zahl der Lehrer nur 7.7%. Die Zahl der Lehrer nimmt seit Jahren regelmässig ab; sie betrug im Jahre 1870 noch 40%, im Jahre 1899 nur noch 31.7%.(18) "Women teachers are increasing more rapidly than men—but that is an old story."(19)

In Wisconsin gab es im Jahre 1900 unter 13,063 Lehrkräften 10,660 Lehrerinnen und nur 2,403 Lehrer.(20)

In Milwaukee waren im Jahre 1899 unter 576 Klassenlehrern 556 Lehrerinnen und 20 Lehrer. Die Lehrer bildeten also 3½% des Lehrkörpers.(21)

In den Ver. Staaten gab es im Jahre 1900 306 "normal schools" mit 69,593 Schülern. In allen anderen höheren Schulen, in denen Lehrer

---

9) u. 10) ibid. S. 1117.

11) u. 12) Pädagogische Monatshefte, Jahrg. II, No. 2, S. 80.

13) u. 14) Rein, Bd. IV, S. 470.

15) Biennial Report of the State Superintendent of the State of Wisconsin, 1901, Madison, S. 3.

16) Proceedings of the 48th Annual Session of the Wis. T. A. Madison, 1901, S. 40.

17) u. 18) Report of the Commissioner of Edueation, 1898—99, Vol. I, S. 19.

19) ibid. 1897—98, Vol. II, S. 2337.

20) Biennial Rep. State Sup't. Wis., Madison, 1901, S. 3.

21) Annual Rep. Sup't. Schools, Milwaukee, 1899, S. 36.

ausgebildet werden,(22) waren in demselben Jahre 28,749 Schüler in den "normal departments". Im ganzen bereiteten sich also im Jahre 1900 98,342 Personen auf den Lehrerberuf vor. Diese Anstalten entliessen im Jahre 1900 26,893 Lehramtskandidaten.(23)

Der Volksschullehrer dient in Amerika etwa 3.5 Jahre. Es müssten demnach jedes Jahr von der Gesamtzahl von 400,916 Lehrern etwa 114,000 Lehrer aus Lehrerbildungsanstalten entlassen werden, um einen seminaristisch gebildeten Lehrerstand zu erhalten. Statt dieser Zahl verlassen aber nur 26,893, etwa ein Viertel dieser Zahl, solche Anstalten. Und die übrigen drei Viertel kommen eben aus anderen Schulen. Die so in den Beruf Tretenden kommen aber *ohne alle und jede Fachbildung;* denn die Anstalten, welche ausser den "normal schools" eine pädagogische Fachbildung vermitteln, sind oben schon angegeben.

Aber auch um die berufliche Vorbildung der Volksschullehrer auf den "normal schools" steht es nicht allzu günstig. Dieselbe ist weder nach Zeit noch nach Umfang und Inhalt bestimmt abgegrenzt. Es giebt auf dem weiten Gebiet der Erziehung in unserem Lande kein Feld, das einen chaotischeren Zustand aufweist, als das der Lehrerbildung. Als Beweis sei das Urteil eines Professors einer "normal school" angeführt:

"In conclusion, I do not see how these variations (of normal schools) could be either more marked or more definite if the plan was to put forth as many theories and experiments as the human mind could invent. There is no typical state normal school yet developed. It remains for the future to develop it. There is no typical course of study for teachers to pursue to get a certain preparation for the business. There are no single ideas that are common to all schools that are called by the name "normal". These schools are wonderfully provincial, and are not managed by the states to be any broader in conception or plan. There is scarcely any reciprocity between schools of this class, and very little faith in one another's work. There is a confusion that makes meetings of persons at work in different states, or at the National Educational Association, entirely unsatisfactory, since there is no disposition to get together and formulate any plan that will unify their professional efforts, but a constant disposition to show peculiarities and specialities, and oppose others in their notions just as peculiar and provincial. Until there is a change in this policy and purpose, the normal school will remain an indefinite and unsolved problem."(24)

---

22) Es sind dies 26 "public universities and colleges", 221 "private universities and colleges", 506 "public high schools" und 417 "private high schools". (Rep. Comm. Ed. 1900, Vol. II, S. 2068.)

23) ibid. S. 2067.

24) H. H. Seerley in "Report of Normal-School Committee", Proceedings of the N. E. A., 1897, S. 713.

Die 500,000 Lehrer der Ver. Staaten haben 151*) Fachschriften. Auch hier sind die Zeitschriften für die *Volks*schule nicht getrennt angeführt. In Deutschland kommt auf 1,132 Lehrer eine Fachschrift, in den Ver. Staaten aber erst auf 3,311 Lehrer.

Angesichts dieser Thatsachen ist die Frage wohl am Platze: Haben wir in den Ver. Staaten einen Volksschullehrerstand? Ich glaube, dass die Frage verneint werden muss. Diese Ansicht wird auch von kompetenter Seite bestätigt. Ein Ausschuss der N. E. A., das "Committee on Rural Schools" sagt nach einer mehrjährigen Untersuchung der Frage in seinem Bericht vom Jahre 1897: "Were teaching a profession in the sense in which law and medicine are professions, teachers themselves would formulate the terms of professional recognition; but evidently *the time for that is not yet.*"(25)

So lange man in Amerika die Lehrer nur auf *ein* Jahr(26) anstellt und sie so gering besoldet, wird man keinen Lehrerstand heranziehen. Man hat in den letzten Jahrzehnten die Briefträger und viele andere Beamte in Washington, sowie die Polizisten und die Mitglieder der Feuerwehr in den meisten grösseren Städten unter "civil service" gestellt; die Stellen dieser Beamten sind permanent. Der Lehrer muss seiner Stellung eben so sicher sein, wie das heute Briefträger und Polizisten sind. Meines Erachtens ist dies die Grundbedingung zur Sicherung eines Lehrerstandes. Gegen die permanente Anstellung geprüfter Lehrer lässt sich ebenso wenig ein stichhaltiger Grund vorbringen, als gegen die permanente Anstellung von Briefträgern.

Aber auch die *Besoldung* des amerikanischen Volksschullehrers muss eine bessere werden. Der Lehrer wird in unserem Lande, das sich als das reichste Land der Erde rühmt und mehr für die Schulen zu thun behauptet als europäische Länder, thatsächlich *schlechter* bezahlt als die meisten *Fabrikarbeiter* und *Handwerker.* Im Jahre 1890 wurden die folgenden Löhne gezahlt: Arbeiter in Glashütten $773.43; in der Eisenindustrie $698.41; in Tuchfabriken $524.31; in der Weichkohlengewinnung $426.73; in der Textilindustrie $394.26.(27) Das Durchschnittsgehalt des Lehrers war für die Ver. Staaten $331.59, das der Lehrerin $281.68.(28)

Für den Staate New York gelten folgende Zahlen: Arbeiter im Braugewerbe $780.45; im Schiffsbau $689.59; Pianofabrikation $604.69; Sei-

---

*) Rep. Comm. Ed. 1900, Vol. I, S. 1245.

25) Report of the Committee on Rural Schools, Proceed. N. E. A. 1897, S. 469.

26) Auf dem Lande sieht es noch schlimmer aus: "It is widely true that the school is in session *less* than half the year; it is often true that in this *short* school year *two* teachers are employed, and seldom does a teacher remain a second year." (Rep. Comm. Rural Schools, Proceed. N. E. A. 1897, S. 457.)

27) Report of the U. S. Commissioner of Labor, 1891.

28) Rep. of the U. S. Comm. of Ed. 1896—97, Table XII, S. LXVII.

fenfabrikation $504.14; Spielwaarenfabrikation $480.05. Der Lehrer erhält im Staate New York $411.81.(29)

In Wisconsin erhalten 174 Lehrer *weniger* als $20.00 den Monat; das macht bei der Durchschnittslänge des Schuljahres von 7 Monaten ein Jahreseinkommen von weniger als $140.00. Von den 8,916 Landschullehrern Wisconsins erhalten 7,124 $35.00 und darunter. (Jahreseinkommen $245.00.) Nur 1,792 Lehrer erhalten mehr als $35.00 den Monat.(30)

In Milwaukee erhalten 137 Lehrerinnen zwischen $400.00 und $500.00; 580 Lehrerinnen erhalten $600.00 und darunter. Das Durchschnittsgehalt von 769 Lehrern ist $608.21. Die Stadt Milwaukee zahlt Polizisten und Mitgliedern der Feuerwehr $960.00, also $351.79 mehr als der Lehrerin. Dabei sind diese Beamten *permanent angestellt* und *pensionsberechtigt.* Auf einer Stufe mit dem Lehrer stehen in unserer Stadt 141 Angestellte, welche als Öler, Heizer, Fensterwascher, Brückenwärter, Kohlenschaufler und gewöhnliche Arbeiter im Wasseramt angestellt sind.(31)

Obwohl der amerikanische *Arbeiter* mehr verdient als sein englischer Kollege, verdient der amerikanische *Lehrer* weniger als der englische. Für den englischen Lehrer stellen sich die Zahlen wie folgt: Lehrer $595.20 (Amerika $331.50); Lehrerin in England $394.94 (Amerika $281.68.(32)

Auch der *deutsche* Lehrer erhält mehr als der amerikanische. In Preussen ist das Durchschnittsgehalt des Lehrers $340.00 nebst freier Wohnung oder Mietsentschädigung.(33)

Rechnet man dazu die Pensionsberechtigung, die Witwen- und Waisenversorgung und die feste Anstellung, so muss man zugeben, dass die materielle Stellung des deutschen Lehrers eine bedeutend bessere ist als die seines amerikanischen Kollegen.

Sehr klar spricht sich Professor Dyke in seiner eben angeführten Monographie über diese Frage aus. Er sagt: "It is obvious that the average male teacher cannot marry. His only alternative is to enter some other profession which will insure him a livelihood. The result is a process of selection between occupations and professions, *much to the disadvantage of the teaching profession.*(34)

---

29) Rep. Comm. Labor, New York, 1896.

30) Biennial Rep. Sup't. Wis. Madison, 1901, S. 38.

31) Manual of Common Council, Milwaukee, 1900.

32) The Economic Aspect of Teachers' Salaries. By Ch. B. Dyke. MacMillan & Co., 1899. (Columbia University Contributions to Philosophy, etc. Vol. VII, No. 2. Oct. 1899.) S. 23.

33) ibid. S. 23.

34) ibid. S. 21.

"The teacher has not the protection of a minimum wage. His employment and his promotion depend upon himself and upon accident, not upon law. The support of a family is unthinkable for him. He must either lift himself to a position above the average, or enter upon some better paying occupation, leaving the field largely to single women. Unlike European teachers mentioned, he looks forward to no government provision for his old age."(35)

Die Wetterwarte der Vereinigten Staaten.

Von *Ubald Willenborg*, Public Schools, Cincinnati, O.

(Schluss.)

Die Zentralstelle für den meteorologischen Dienst ist bekanntlich das Wetterbureau in Washington. Hier laufen alle Fäden der Verwaltung zusammen, hier werden von dem Chef des Bureaus und einem Stabe von wissenschaftlich gebildeten, geschulten Beamten die notwendigen Zusammenstellungen und wissenschaftlichen Arbeiten besorgt; hier werden endlich für das ganze Land die Wettervorhersagen gemacht. Ausser dieser Zentralstelle giebt es verschiedene Stationen erster Klasse, welche über die Staaten verteilt sind. Diese Stationen haben, im Vergleich zur Zentralstation, eine geringere Anzahl diensthuender Beamten und sind dementsprechend auch nicht so vollständig ausgerüstet. Auf allen Stationen der ersten Klasse werden stündliche Beobachtungen gemacht, oder vielmehr werden dieselben von selbstregierenden Apparaten stündlich abgelesen und rekordiert.

Auf den Stationen zweiter Klasse, welche an Zahl die der ersten übertreffen, werden zu fest bestimmten Tageszeiten täglich zwei- oder dreimal Beobachtungen gemacht, und zwar im wesentlichen über Luftdruck, Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Regenfall und Bewölkung, ausserdem wird noch Gewitterstürmen, Frost, Schnee, Hagel etc. besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die Beamten der Wetterwarten erster und zweiter Klasse kommen unter das Zivildienstgesetz; sie haben sich einer im Verhältnis zur Höhe ihres Gehalts ziemlich strengen Prüfung zu unterwerfen und werden dann auf Lebenszeit angestellt.

Ausser diesen Wetterbeamten finden sich in den verschiedensten Teilen des Landes über 3000 freiwillige Beobachter, welche für ihre Dienste kein Gehalt empfangen. Es werden ihnen von den Ver. Staaten ein Maximum- und Minimum-Thermometer, ein Regenmesser und ein Häuschen zum Schutz der Apparate leihweise geliefert; die anderen Apparate, wie Barometer und Windmesser, haben sie auf eigene Kosten anzuschaffen, und sie müssen sich verpflichten, täglich einmal zu einer bestimmten Zeit ihre Beobachtungen zu machen und sie an die Hauptstation des betref-

35) ibid. S. 42.

fenden Staates einzusenden. Dafür werden ihnen die wöchentlichen, monatlichen und jährlichen Berichte des Wetterbureaus, sowie die in unbestimmten Zeiträumen von diesem Bureau veröffentlichten wissenschaftlichen Bulletins kostenfrei zugestellt. Es steht ihnen frei, zu einer beliebigen Zeit, nach Zurückgabe der geliehenen Instrumente, ihre Verbindung mit dem Wetterdienste zu lösen.

Es befinden sich in den Ver. Staaten im ganzen 166 Wetterstationen. Es ist einleuchtend, wie zeitraubend und mit welch grossen Unkosten es verbunden sein würde, wenn jede einzelne Station zweimal täglich ihren Wetterbericht direkt nach Washington zu telegraphieren hätte. Um diese Kosten zu verringern und den Dienst möglichst zu vereinfachen, wurde schon unter General Meyers Verwaltung ein System eingeführt, welches als das sogenannte „circuit system" (Rundlaufsystem) bekannt ist. Durch dasselbe wurde eine Zahl Sammelstellen geschaffen, von welchen jede eine Gruppe von nahe gelegenen untergeordneten Stationen umschliesst, welche wir der Bequemlichkeit wegen mit den Nummern 1, 2, 3 u. s. w. belegen wollen. Diese untergeordneten Stationen haben die Wetterberichte an ihre Sammelstation zur Weiterbeförderung nach Washington einzusenden. Zur Erklärung des Rundlaufsystems möge die Art und Weise dienen, wie die Sammelstation Cincinnati den Bericht sämtlicher Stationen des Landes erhält.

Jeden Morgen, genau 8 Uhr östliche Zeit, der Zeit des 75. Meridians entsprechend, also um 7 Uhr in Cincinnati, 6 Uhr in Denver und 5 Uhr in San Francisco, werden alle für den Wetterdienst benötigten elektrischen Drähte freigestellt, keine andere Depesche kann zu der Zeit über diese Drähte befördert werden, wie überhaupt die für den meteorologischen Dienst bestimmten Depeschen jederzeit den Vorzug haben. Um 8 Uhr schickt die untergeordnete Station 1 den Wetterbericht an ihre Sammelstation ein, um 8 Uhr 1 Minute folgt untergeordnete Station 2, u. s. w., bis alle Berichte an die Sammelstationen eingelaufen sind. Jetzt telegraphiert Sammelstation San Francisco ihren Bericht direkt an die Zentralstelle in Washington. Während dieser Bericht die nächste Sammelstation passiert, liest der diensthabende Beamte denselben nach dem Gehör von seinem Apparat ab, und wenn das letzte Wort seine Station passiert hat, fügt er den Bericht seiner Sammelstation hinzu. Wenn die Depesche, über Chicago kommend, Cincinnati passiert, so enthält sie den vollständigen Wetterbericht des Nordwestens, Westens, Südwestens, Südens und der Zentralstaaten; von hier geht sie über Pittsburg und erreicht endlich als eine einzige fortlaufende Depesche die Zentralstelle in Washington. Wenn jetzt die vollständige Depesche zurücktelegraphiert wird, so braucht unser Wetterbeamte nur noch den Bericht von den östlichen Staaten zurückzubehalten, um noch vor Ablauf einer Stunde den vollen Wetterbericht aller Stationen des Landes in seinen Händen zu haben.

Die in Washington einlaufende Depesche hat durchaus nicht die ungeheure Länge, welche man nach obiger Darstellung erwarten sollte, da es eine Chiffre-Depesche ist, aus kurzen Wörtern bestehend, in welcher jeder einzelne Buchstabe ein ganzes Wort oder eine Ziffer im Zahlensystem bedeutet, so dass häufig ein einziges Wort an Stelle von 5—8 Wörtern steht. Es wird jetzt verständlich sein, dass die Gesamtausgaben für die telegraphischen Depeschen und Telephonnachrichten sich in dem am 30. Juni 1900 zu Ende gehenden Rechnungsjahre auf nur $170,000 beliefen.

Sind alle Nachrichten auf den grösseren Stationen eingelaufen, so beginnt für die Beamten eine Zeit regster Thätigkeit. Der Vorsteher trägt zunächst in eine für diesen Zweck hergerichtete grössere Karte den Thermometer- und Barometerstand jeder Station ein, um hiernach die Isothermen und Isobaren, sowie die barometrischen Minima und Maxima zu bestimmen. Ein Assistent zeichnet indessen in eine andere Karte, welche den uns bekannten Wetterkarten an Grösse genau entspricht, die Bewölkung und Windrichtung ein, welche durch einen kleinen Kreis und Pfeil angedeutet werden; ist von einigen Stationen Regen, Schnee oder Gewitter berichtet worden, so wird der Kreis durch die Buchstaben R, S oder durch eine gezackte Linie ersetzt. Sind dann noch die inzwischen festgestellten Isothermen und Isobaren, wie die Minima und Maxima in diese Karte eingetragen, so ist die eigentliche Wetterkarte fertig. Noch aber befindet sich unter derselben ein grösserer, freier Raum für die Wettervorhersage, einen kurzen allgemeinen Wetterbericht, die Flussnachrichten und für ergänzende Nachrichten von ungefähr 60 Stationen über die Maximal- und Minimaltemperatur und die etwaigen Niederschläge während der letzten 24 Stunden, die Windstärke um 8 Uhr morgens und die grösste Windstärke während der letzten 12 Stunden.

Von den jetzt fertigen Karten werden zwei Exemplare hergestellt, das eine wird unverzüglich zur Börse geschickt, um dort an eine für diesen Zweck hergerichtete Wandtafel gezeichnet zu werden, die andere aber wird auf hektographischem Wege vervielfältigt und um etwa 10 Uhr der Post übergeben, um den verschiedensten Geschäftshäusern und Schulen Cincinnatis und der nähergelegenen Städte kostenfrei zugestellt zu werden. Die Empfänger übernehmen die Verpflichtung, dieselben an leicht in die Augen fallender Stelle auszuhängen und so den Wetterbericht zur Kenntnis des grösseren Publikums zu bringen. In Cincinnati werden täglich ungefähr 1200 dieser Wetterkarten verschickt, während sich die Gesamtzahl derselben im ganzen Lande auf 40,000 beläuft. Wäre die Veröffentlichung der Wetterkarte auf Washington beschränkt, so würde bei der grossen Ausdehnung des Landes die Mehrzahl derselben so spät in die Hände der Empfänger gelangen, dass sie von keinem praktischen Werte mehr sein würden.

Um 8 Uhr abends läuft ein zweiter Bericht von allen Stationen in Washington ein. Nach diesem werden seit dem Jahre 1895 weder Kar-

ten angefertigt noch Lokalvorhersagen gemacht, wohl aber eine Prognose für jeden einzelnen Staat, welche dann von der Zentralstelle aus auf telegraphischem Wege an die Morgenzeitungen des Landes übermittelt wird.

Es ist begreiflich, dass sich die grosse Menge des Publikums weniger für die wissenschaftlichen Arbeiten des Wetterbureaus, sondern in erster und fast einziger Beziehung nur für die Wettervorhersage und deren Zuverlässigkeit interessiert. Bei der bekannten Eigentümlichkeit unserer Bevölkerung, welche ein gutes Recht zu haben glaubt, alles, was mit der Regierung und Verwaltung zusammenhängt, zu bemängeln und zu bespötteln, ist es begreiflich, dass auch die Wettervorhersage sich manche Kritik gefallen lassen muss. Ist doch die Bemerkung keine Seltenheit, dass, wenn der Wettermacher morgens Regen prophezeit hat, Herr X seinen Regenschirm zu Hause lässt. Wenn wir jedoch alle Nörgelei bei Seite legen und die Thatsachen reden lassen, so finden wir, dass 75 bis 80 Prozent der Prognosen (F. Waldo nimmt in seinem meteorologischen Handbuch sogar 80 bis 85 Prozent an) als sogenannte „Treffer" zu bezeichnen sind, was das Resultat der Vorhersage in allen europäischen Ländern übertrifft.

Der Gründe für dieses günstige Ereignis giebt es gar viele. Die Ver. Staaten, ganz abgesehen von unseren nördlichen und südlichen Nachbarn, bilden ein Territorium, welches dem Gesamt-Europa gleichkommt. In diesen weiten Grenzen sind die Wetterstationen nach einem sorgfältig ausgearbeiteten Plane verteilt, und da unser Land mit den Mitteln nicht zu geizen braucht, sind jeder Station qualifizierte, für ihren Beruf ausgebildete Beamte zugeteilt, welche hinreichende Bezahlung finden, so dass sie dem Dienste ihre volle Zeit widmen können. Infolge der zu Gebote stehenden reichen Mittel haben, wie bereits bemerkt, die für den meteorologischen Dienst bestimmten Depeschen den Vorzug vor allen anderen Drahtberichten, ein Punkt, der nicht zu unterschätzen ist. Zu diesen Vorteilen kommt noch ein anderer. Die meisten unserer Stürme haben ihren Ursprung im Westen unseres eigenen Landes und können sich somit dem zentral und östlich gelegenen Gebiete nicht so unerwartet nähern, wie dieses in den meisten, besonders westlich gelegenen Ländern Europas der Fall ist.

Nach den oben angegebenen Zahlen betragen die Nichttreffer etwa 20 bis 25 Prozent. Darf uns dieses wundern? Der Wetterbeamte hat die Berichte von allen Stationen vor sich. Er weiss aus langjähriger Erfahrung, welchen Weg ein etwa im Westen vorhandenes barometrisches Minimum nehmen wird oder nehmen sollte, und er macht daraufhin für die nächsten 24 Stunden seine Vorhersage. Inzwischen hat sich vielleicht unerwarteterweise in einem anderen Teile des Landes ein anderes Minimum gebildet, oder es sind andere, nicht vorherzusehende Verhältnisse, häufig sogar nur lokaler Natur, eingetreten, welche seine Prognose über den Haufen werfen. Ich möchte die Thätigkeit des Wetterbeamten mit

der eines Arztes vergleichen. Zum Krankenbette gerufen, stellt er nach sorgfältiger Untersuchung des Patienten eine richtige Diagnose, und seine Wissenschaft und gesammelte Erfahrung hat ihn gelehrt, dass die Krankheit, wenigstens in den folgenden 24 Stunden, einen ganz bestimmten Verlauf nehmen wird. Bei seinem nächsten Besuche findet er sich in seinen Erwartungen gänzlich getäuscht. Es haben unerwartete Einflüsse auf den Kranken eingewirkt, oder es sind Komplikationen eingetreten, welche sich seiner Berechnung entzogen, und so seine Prognose zu nichte machten. Würde es nun gerecht sein, diesen Arzt als einen Kurpfuscher zu bezeichnen oder gar die Arzneiwissenschaft in Acht und Bann zu erklären?

Dürfen wir schon nach dem Gesagten das Resultat der Wettervorhersage im allgemeinen als ein günstiges ansehen, so erscheint es in noch vorteilhafterem Lichte, wenn wir die zwei wesentlichsten Punkte der Prognose, nämlich die Vorhersage von Stürmen und sogenannten „kalten Wellen" in Betracht ziehen. Es sind wohl Stürme und kalte Wellen vorhergesagt worden, welche nicht eingetroffen sind, in den letzten Jahren sind aber weder Stürme noch kalte Wellen erschienen, welche nicht vorher angekündigt waren. Dieser scheinbare Widerspruch wird weiterhin seine Erklärung finden.

Wenn sich ein vom Westen kommender Sturm den nördlichen Seen oder der atlantischen Küste nähert, oder wenn ein über die westindischen Inseln hinwegbrausender Hurrikan sich seinen Weg zur Südküste bahnt, so werden sofort alle bedrohten Punkte gewarnt und die den Seefahrern wohlbekannte Flagge mit schwarzem Felde, des Nachts durch farbige Lichter ersetzt, aufgezogen, um den Schiffer vor dem herannahenden Sturme zu warnen, ihn am Auslaufen zu verhindern oder zu veranlassen, Zuflucht im schützenden Hafen zu finden oder aber das hohe Meer zu gewinnen.

Bei der Einführung des Wetterdienstes wurde den Sturmwarnungen wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Bei dem konservativen Sinne des Seemannes, der, gewohnt auf sich selbst zu bauen, die Hilfe anderer nur im äussersten Notfalle anzunehmen geneigt ist, kann es nicht verwundern, dass er seinem erfahrenen Auge und dem Wetterglas mehr Vertrauen schenkte, als den neuen Sturmsignalen. Durch oft nur zu traurige Erfahrungen belehrt, gewöhnte er sich allmählich daran, denselben mehr Aufmerksamkeit zu schenken, und nach der Vervollkommnung, welche der Wetterdienst in den letzteren Jahren erfahren hat, dürfte wohl kaum noch ein Fahrzeug auslaufen, ohne von der nächsten Wetterwarte Informationen eingezogen zu haben, oder sich der Küste nähern, ohne nach etwaigen Sturmsignalen sorgfältige Ausschau zu halten.

Die Warnungsstationen sind nach einem sorgfältig ausgearbeiteten Plane über die Küste des Golfs und der beiden Ozeane, sowie über die Küsten und Inseln unserer Seen verteilt. Bei einem herannahenden

Sturme werden Warnungen an alle Punkte geschickt, welche möglicherweise bedroht sein *möchten*, thatsächlich aber nicht alle von demselben getroffen werden *können*. Dies zur Erklärung der oben aufgestellten Bemerkung, dass nicht alle vorhergesagten Stürme auch wirklich eintreffen. Eine passende, aber traurige Illustration bietet der Sturm, welcher am 8. September 1900 Galveston so schwer heimsuchte. Es dürfte notwendig sein, vorher zu bemerken, dass die gelegentlich vom Süden hereinbrechenden Hurrikane in der Regel im karaibischen Meere ihren Entstehungsherd haben und, nachdem sie verheerend über die kleinen Antillen und die grösseren westindischen Inseln hinweggefegt, gewöhnlich die Südküste Floridas treffen, dann die atlantische Küste entlang bis zu den Neuenglandstaaten ihren Weg nehmen, hier eine östliche Richtung einschlagen und, nachdem der atlantische Ozean gekreuzt ist, die Westküste Europas erreichen. Am 6. September war dieser Sturm an der Südspitze Floridas ein Wind von nur gewöhnlicher Stärke. Zu der Zeit befand sich an der Ostküste dieser Halbinsel ein barometrisches Maximum, welches ihn zwang, einen westlichen Ausweg zu suchen. Südlich von New Orleans, am 7. September, war es noch unbestimmt, welchen weiteren Weg der Sturm nehmen würde, bis er dann endlich, über der offenen, kein Hindernis bietenden Wasserfläche stetig an Geschwindigkeit zunehmend, am 8. September mit furchtbarer Wucht das unglückliche Galveston traf. An der atlantischen Küste waren vorher Sturmwarnungen gegeben worden, welche sich aber glücklicherweise als nicht notwendig erwiesen, Galveston aber, ebenfall gewarnt, war durch den wütenden Anprall der Wogen und der tief aufgewühlten Wasser des Golfs vom Erdboden weggewischt worden. Auf dem ganzen mexikanischen Golf hingegen hatte, dank der zeitig gegebenen Warnungen, kein einziges Fahrzeug Schaden gelitten; gewiss ein rühmliches Zeugnis für unseren Wetterdienst.

Eine wesentliche Vervollkommnung hat dieser Dienst in den letzteren Jahren durch die Errichtung von 12 permanenten Stationen auf den kleinen und grossen Antillen erfahren. Die Namen dieser Stationen sind, mit der südlichsten Station beginnend und nach Norden fortschreitend, wie folgt: Willemstad auf Curaçao, Port of Spain auf Trinidad, Bridgetown auf Barbados, Roseau auf Dominica, Basseterre auf St. Kitts, St. Juan auf Porto Rico, Santo Domingo auf San Domingo, Kingston auf Jamaica, Santiago de Cuba, Puerto Principe, Cienfuegos und Havana auf Cuba, denen am 1. Juni 1900 eine weitere Station auf dem zur Bahamagruppe gehörenden Turf Island hinzugefügt wurde. Es ist hierdurch ermöglicht, die vom karaibischen Meere kommenden Stürme bald nach ihrem Entstehen zu entdecken und auf ihrem weiteren Wege zu verfolgen.

In allerneuester Zeit wurde durch die Legung eines Kabels von Lissabon über die Azoren nach New York ein neues wichtiges Glied in unserem Wetterdienste geschaffen. Wir sind hierdurch in den Stand gesetzt,

in kürzester Zeit einen direkten Wetterbericht von der Westküste Europas zu erhalten; fügen wir dem noch die Nachrichten von den Azoren, den Antillen, Bermuda, sowie von den Küsten unseres eigenen Landes hinzu, so haben wir einen annähernd genauen Bericht über die Wetterverhältnisse auf dem nördlichen atlantischen Ozean, und dürfte es darnach möglich sein, den von unseren Häfen auslaufenden Schiffen eine wenigstens annähernd richtige Vorhersage über die in den nächsten drei Tagen etwa zu erwartenden Winde, insbesondere Stürme, mitzugeben.

Jetzt zum Schluss noch einige Zahlen, welche bekanntlich beweisen. Woher aber häufig zuverlässige Zahlen nehmen, besonders wenn dieselben negativer Natur sind? Bei einer Epidemie wissen unsere Statistiker ganz genau die Zahl der Erkrankungs- und Todesfälle anzugeben; wer aber ist imstande, uns mitzuteilen, wie viele Krankheits- und Sterbefälle durch eine wohlorganisierte Gesundheitspolizei verhindert wurden? Nach einem schweren Seesturme lässt sich ziemlich genau feststellen, welchen Schaden derselbe unserer Schifffahrt zugefügt hat; wer aber kann uns Auskunft darüber geben, welche Verluste an Schiffen und Fracht, gar nicht zu reden von den Opfern an Menschenleben durch zeitig gegebene Sturmwarnungen abgewandt wurden? Wir müssen uns hier auf eine annähernde Schätzung verlassen. Unsere Schiffsrheder, welche für diese Verhältnisse ein scharfes Auge besitzen, veranschlagen den nicht erlittenen Verlust im Falle von bloss zwei Stürmen im Jahre 1900 auf nicht weniger als $3,000,000.

Die Zeit erlaubt mir nicht, den „kalten Wellen" weitere Aufmerksamkeit zu schenken, doch kann ich nicht umhin, anzugeben, dass während einer einzigen kalten Welle im Januar 1898 Versandgüter im Werte von nicht weniger als $3,400,000 vor Schaden bewahrt wurden, und dass während einer anderen kalten Welle im Februar 1899 in Florida allein die Hälfte der auf $1,000,000 abgeschätzten Gemüseernte gerettet werden konnte.

Wenn ich dem nun gegenüberstelle, dass für unser Wetterbureau in dem am 30. Juni 1900 zu Ende gehenden Rechnungsjahre $1,022,480 verwilligt, von dieser Summe thatsächlich aber nur $894,993.57 verausgabt wurden, so überlasse ich es dem geneigten Urteile meiner Leser, zu entscheiden, ob dieses Geld als wohl angewandt zu betrachten sei.

Ich schliesse meine bescheidene Arbeit mit dem Urteile des Vorstehers der meteorologischen Abteilung der deutschen Seewarte in Hamburg, des Prof. Dr. W. J. van Bebber, der sich wie folgt ausspricht: „Dieses mit grossen Mitteln ausgestattete System beruht auf einer Reihe ausserordentlich tief einschneidender Massregeln, deren Durchführung nur in den Ver. Staaten möglich war, wo eine einzige Regierung alle Einrichtungen nach einheitlichen Grundsätzen ordnen konnte, ohne der Mithilfe anderer Staaten zu bedürfen. Kein Wunder, dass die Leistungsfähigkeit dieses Systems diejenige aller übrigen Systeme unserer Erde übertrifft."

In rauhem Fahrwasser.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Ein Tagebuchblatt von *C. O. Schönrich*, Baltimore.

Eine Nebeneinnahme von zwei Dollars den Abend erschien mir im Herbst 1876 doch gar zu verlockend, als dass ich mich nicht um die Stelle eines Lehrers an einer öffentlichen Abendschule hätte bewerben sollen. Als erster Hilfslehrer wurde ich einem Oberlehrer zugeordnet, um mit ihm in einem damals ziemlich anrüchigen Stadtviertel eine Abendschule zu eröffnen, in der erwachsene Weisse in den englischen Elementarfächern und im Buchführen unterrichtet werden sollten. Von der Schülerzahl 40 an sollten dann für jedes weitere Dreissig je ein Hilfslehrer angestellt werden.

Schon eine geraume Zeit vor der Eröffnungsstunde hatte ich mich in dem innerhalb eines eingezäunten Hofraumes stehenden Schulgebäude eingefunden, um Bücher und Schreibmaterialien, die, wie der Unterricht, den zu erwartenden Schülern frei zu liefern waren, zurechtzulegen.

Ein stetig zunehmender, unheimlicher Lärm liess sich von der nächtigen Strasse her vernehmen. Endlich machte ich den Oberlehrer darauf aufmerksam. „O, das werden unsere Schüler sein," sagte der Erfahrene, „die werden ungeduldig, es ist auch Zeit; ich will die Hofthüre aufschliessen und ein wenig dort stehen bleiben, beaufsichtigen Sie deren Hereinkommen und weisen Sie ihnen einstweilige Plätze an."

Er ging hinaus und—bald flog die Schulthüre auf und herein wälzte sich aus dem dunklen Hofraum mit indianerartigem Geheul eine Schar 16- bis 21jähriger Burschen. Einige der vorderen fielen unter dem Andrang über die hohe steinerne Türschwelle, die nächsten stürmten unbekümmert über ihre Kameraden hinweg, über ihrem eigenen Schreien deren Schimpfen und gotteslästerliches Fluchen nicht achtend.

Masslos war mein Erstaunen, so etwas hätte ich nie und nimmer für möglich gehalten.—Und da sollte ich Ordnung halten! Ein jeder haschte sich einen ihm zusagenden Sitz, und häufig mussten dabei Schwächere den Stärkeren ihre schon eingenommenen Pulte überlassen. Nur etwa zehn waren ordentlich hereingekommen, sie sahen auch missbilligend auf das Treiben der anderen.

Eine Ruhepause trat ein, die meisten beschäftigten sich damit, ihre Pulte nach Sachen zu durchsuchen, die die Tagschüler möglicherweise darin zurückgelassen haben mochten; mittlerweile gab ich Tafeln und Griffel aus. Nachdem nun der wieder eingetretene Oberlehrer in einer überlangen und dadurch wenig eindrücklichen Rede das Benehmen der Burschen scharf getadelt und jedem Ruhestörer sofortige Ausweisung angedroht hatte, begann er mit Anfertigung einer Namenliste. 35 waren zugegen, die Mehrzahl irischer Abkunft.

Nun begann eine Teilung der Schüler. Diejenigen, welche noch nicht Dividieren konnten, wurden mir überwiesen. Es waren ihrer 26. Ein jeder Einzelne gehörte zu den vorigen Tumultanten. Mit dieser Herde begab ich mich nun in ein angrenzendes, dürftig erleuchtetes Klassenzimmer.

Das Erste war wieder ein eifriges Durchsuchen der Doppelpulte. An ein Ruhehalten war nicht zu denken, da und dort Summen, Murmeln, Zurufe in der gewöhnlichsten Gassenweise, mitunter auch Stampfen und Pfeifen; mit Mühe und Selbstbeherrschung gelang es mir endlich festzustellen, dass sechs noch gar nicht, und die übrigen nur mehr oder minder schlecht lesen konnten.—Freudig klang mir das den Schulschluss verkündende Glockensignal, meinen Schülern aber noch mehr; die Mehrzahl johlte ohne weiteres zum Tempel hinaus. —

„Schicken Sie mir nur die Ruhestörer zu, wenn Sie mit denselben nicht fertig werden können," hatte mir der Oberlehrer beim Heimgehen gesagt, „mit den Burschen ist nicht zu spassen; in der Schule No. .. wurde jüngst ein Oberlehrer angegriffen."

Das war nicht ermunternd, noch weniger aber, als ich, im Schatten einer Häuserreihe meinen Heimweg verfolgend, einige Burschen an der Ecke andern zurufen hörte: „Ihr müsst morgen in die Abendschule kommen, da giebt's höllisch viel Spass."

Über Nacht hatte ich meinen Plan gefasst. Gar gerne hätte ich auf die Stelle verzichtet, doch hatte ich mich ja um dieselbe beworben, und dann möchte es heissen, ein Deutscher könne keine Disziplin halten; es blieb mir schlechterdings nichts übrig, als ein rücksichtsloses Entgegentreten.

Einen sauren Gang trat ich am zweiten Abend an. „Heute muss einer Hiebe bekommen, sagte ich mir, und dieser Eine muss ein Leiter der Bande sein, sonst bin ich's."—Die zweisitzigen Pulte meines Klassenzimmers waren bald besetzt, über vierzig waren zugegen, in Rotten waren sie hereingekommen. Die Unruhe spottet aller Beschreibung. „Mister, ich habe keine Dinte!" ruft einer. „Wir brauchen heute keine," entgegne ich ihm; nichtsdestoweniger pflanzt sich der Ruf wie ein Echo durchs Zimmer. Einer summt einen Gassenhauer, einige wollen Lesebücher haben, Zurufe werden ausgewechselt, in der Ecke unterhalten sich welche über ein Tingeltangel.

Mit Mühe bewahrte ich meinen Gleichmut, und mit Mühe hatte ich die gemischte Gesellschaft endlich dazu gebracht, mein Glockensignal zu beachten und mir auf einen Augenblick ihre Aufmerksamkeit zuzuwenden; auf die Wandtafel hatte ich eine geometrische Figur gezeichnet und ihnen zu verstehen gegeben, dass ich ihnen jetzt einen „trick" zeigen wolle. „Zunächst will ich euch darauf aufmerksam machen, meine Freunde," hub ich an, „dass die Stadt diese Schule mit bedeutenden Kosten eingerichtet

hat, um euch noch Gelegenheit zum Lernen zu geben. Nun scheint es mir, dass einige nur hierhergekommen sind, um Zeitvertreib und Spass zu haben. Wenn dem so ist, so rate ich jenen, das Zimmer zu verlassen, da sie sich sonst Unannehmlichkeiten aussetzen. Was mich betrifft, so bin ich hier angestellt zu lehren, und das bin ich unter allen Umständen entschlossen zu thun; ich lasse nicht mit mir spassen, sondern—"

"Is that so?" unterbrach mich ein grosser, etwa zwanzigjähriger Lümmel vom letzten Sitze einer Pultreihe, dabei meinen Tonfall nachahmend. Lachen rings herum in dem dicht besetzten Schulzimmer. Du hättest nicht besser thun können, selbst wenn ich dich dafür bezahlt hätte, dachte ich bei mir selbst, und ging mit freundlicher Miene langsam den engen Gang zwischen den Pulten auf ihn zu, beide Hände nachlässig in den Seitentaschen meines Sackrocks bergend. Er und seine Genossen durften meine Absicht nicht ahnen, sonst hätte ich das Spiel verloren. Er ahnte auch nichts, sonst hätte er nicht die Zurufe einiger Kameraden "you are the boy," etc., so triumphierend entgegengenommen.

Schliesslich war ich unter den gespannten Blicken der bunten Gesellschaft, die durch meinen scheinbaren Gleichmut augenscheinlich etwas verblüfft war, an dem Pulte des frechen Burschen angekommen. "Yes, sir, that is so"—sagte ich scharf, in demselben Augenblicke klatschte auch meine Rechte mit voller Wucht in sein mich angrinsendes Gesicht, und er liess lautlos den Kopf auf seine auf dem Pult gekreuzten Arme fallen. Die schon bereite Linke brauchte ich gar nicht anzuwenden.

Mäuschenstille war plötzlich eingetreten, und nun sagte ich der Klasse ganz ruhig, das sei der „trick", den ich ihnen habe zeigen wollen, und ich sei überzeugt, dass alle, die gekommen seien, um zu lernen, diesen „trick" zu würdigen verständen. Von da an herrschte Ordnung, ich konnte die Klasse einteilen und jeder Abteilung gerecht werden. Das Anschauungsobjekt rührte sich den ganzen Abend nicht, so dass mir heimlich bange wurde, ich könnte ihm schweren Schaden gethan haben; um so erleichterter fühlte ich, als er sich beim Glockensignal mit den andern erhob und mit seiner Reihe — doch abgewandten Hauptes — hinausmarschierte.

Er ging und kam nie wieder. — Ich hatte auch nie wieder irgend welche Unannehmlichkeiten in der Abendschule, auch nicht auf dem Heimwege. Einige der Hilfslehrer, die an der wachsenden Abendschule weiter angestellt wurden, mussten übrigens noch recht unangenehme Erfahrungen machen; so einer derselben, nun schon seit Jahren ein prominenter Professor am Baltimore City College. Nicht nur, dass ihm anfangs in der Klasse selbst übel mitgespielt wurde, es wurden ihm auch welke Krautköpfe u. dergl. durch das Fenster ins Zimmer geworfen, und selbst auf dem Heimwege wurde er angegriffen. Durch eine vor der ganzen Klasse ausgeteilte kräftige deutsche Ohrfeige verschaffte ich auch ihm Ruhe. —

Jahrzehnte sind seitdem verflossen, die Schulverhältnisse haben sich auch in dieser Hinsicht gebessert, derartige Zustände sind unter der neuen Ordnung kaum mehr möglich. Am heutigen Abend kehrte ich von einer unter meiner Leitung stehenden siebenklassigen Abendschule zurück, an der dieselbe Ordnung und Stille herrschten, wie an einer Tagschule. An den übrigen hiesigen Abendschulen ist es gleichfalls so, sie erfüllen jetzt ihre ungemein wichtige Mission, und so anstrengend für die betreffenden Lehrer ihre verdoppelte Thätigkeit ist, sie wirkt Ermunterung und stärkt ihr Selbstvertrauen, denn sie gewährt ihnen beim jedesmaligen Heimgang das einzig schöne Bewusstsein, wieder etwas geleistet zu haben, während die vollbrachte Tagesarbeit leider nicht selten das niederdrückende Gefühl zurücklässt, als habe man leeres Stroh gedroschen.

Neuere Litteraturgeschichten.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *O. E. Lessing*, University of Wis., Madison, Wis.

Bartels, A. Die *Deutsche Dichtung der Gegenwart. Die Alten und die Jungen.* Leipzig, Avenarius. Vierte Auflage. Geb. 5 Mark.

Das Ideal eines Kritikers ist nach Anton Schönbach (Lesen und Bildung) ein geschulter Litterarhistoriker, der „mindestens einmal das Gefühl des Schaffens gehabt, den freudigen Augenblick der Wechselwirkung zwischen Dichter und Gedicht durchgekostet hat." Ein solcher „wird sich in das Schaffen eines echten Dichters hineinempfinden können und sich dadurch die wichtige Fähigkeit erwerben, das Echte vom Unechten zu unterscheiden." — Wenn *einer* der zeitgenössischen Schriftsteller diesem Ideal entspricht, so ist es *Adolf Bartels,* der sich in den letzten zehn Jahren im Kampf gegen die Scherer'sche Richtung der „Litteraturphilogie" eine unabhängige Stellung als Litterarhistoriker und Kritiker erobert hat.

Er hat jetzt einen Band lyrischer Gedichte, ein satirisches Epos: *Der dumme Teufel,* dramatische Dichtungen: *Dichterleben,* Geschichten in Versen: *Aus der meerumschlungenen Heimat,* zwei kräftig realistische Romane: *Die Dithmarscher* und *Dietrich Sebrandt* und das Drama: *Der junge Luther* geschaffen; vgl. Z. f. d. U. 15, 217 ff. Von diesen künstlerischen Werken Bartels zu sprechen, ist hier nicht meine Absicht; so sehr ich dazu versucht bin, angesichts der Thatsache, dass selbst das umfangreiche Buch R. M. Meyers, *Die deutsche Litteratur des 19. Jahrhunderts,* worin so viele nichtssagende Leute Aufnahme gefunden haben, über den Dichter Bartels mit Stillschweigen hinweggeht. Denn eine bedeu-

tende, durch und durch gesunde, starke Persönlichkeit spricht aus allem, was uns Bartels bietet. Ausser einer Menge von grösseren und kleineren Aufsätzen, die in verschiedenen Zeitschriften erscheinen, stammen folgende litterarhistorische Werke aus seiner Feder: Ein Buch über Klaus Groth, eine kurze Biographie Hebbels, eine kritische Studie über Gerhart Hauptmann, eine biographisch-kritische Einleitung zu Otto Ludwigs Werken, eine halb vollendete Gesamtdarstellung der deutschen Litteratur, und eine Geschichte der *Deutschen Dichtung der Gegenwart.* Über letzteres Buch, das in Deutschland mehr als irgend ein anderes anregend und klärend wirkt, seien mir einige Bemerkungen gestattet.

R. M. Meyer hat das Buch in einer nichts weniger als sachlich gehaltenen Rezension, Z. f. d. Ph. 32, 111 ff., als vollständig wertlos verdammt und den Verfasser als einen leichtfertigen Dilettanten, ohne jede Urteilsfähigkeit, bezeichnet. Otto Lyon tadelt, dass Bartels den bestimmenden Einfluss der philosophischen Gedankenwelt auf die Dichtung, so z. B. den Schellings und Kants auf Hebbel, nicht nachweise; dass er die Ergebnisse der modernen Psychologie nicht verwerte, dass er die Philogie verachte und demgemäss sein Werk den Charakter starker Subjektivität trage (Z. f. d. U. 13, 705). Aber im Gegensatz zu Meyers persönlichen Ausfällen gegen den Verfasser schreibt ihm Lyon „den geradezu intuitiven Blick des geborenen Kritikers für alles Echte, Gesunde und Grosse" zu, und kommt, trotz prinzipieller Meinungsverschiedenheiten betreffs der von Bartels eingeschlagenen Methode, zu dem Schluss, sein Buch sei „der zuverlässigste, treueste, gesündeste und warmherzigste Führer durch die verschlungenen Wege unserer zeitgenössischen Litteratur."

Ein Teil von Lyons Tadel ist gewiss berechtigt, oder vielmehr, er wäre es, wenn Bartels beabsichtigt hätte, sein Buch auf einer so breiten Basis, wie sie Lyon vorschwebt, aufzubauen. Wollte er das, so musste er auch den Einfluss der Klassiker und Romantiker, den der bildenden Kunst, der bei Hebbel, den der Musik, der bei Ludwig in betracht kommt, ausführlicher als es geschehen ist, in die Darstellung hereinziehen. Aber schon der Titel des Buches belehrt uns über die wahren Absichten des Verfassers. Er will die grossen Dichter der fünfziger und sechziger Jahre in ihrer Bedeutung als Künstler schildern. Er will uns nicht sowohl erzählen, wie sie geworden sind, — das wäre z. B. bei Hebbel auf Grund von Emil Kuhs Biographie sehr leicht gewesen — sondern was sie waren, und was sie für die Gegenwart sind oder sein sollten. An sie, insbesondere an Hebbel, Ludwig, Keller, deren Werk durch die Ende der sechziger Jahre beginnende Decadence unterbrochen wurde, soll sich die moderne deutsche Dichtung anschliessen. „Sie waren nicht Epigonen, sie haben Kraft und Grösse, Wahrheit und Natur und dabei eine reiche Kunst, alle ihre Bestrebungen deuten vorwärts, nicht zurück." Es ist vielleicht Bartels' grösstes Verdienst, dass er, als der erste, die Kunst die-

ser Männer als den verheissungsvollen Anfang einer neuen, realistischen, die Tiefen des Lebens erschöpfenden, echt nationalen Dichtung klar erkannt hat.

Mit Hebbel ist Bartels wesensverwandt. Er ist geradezu als Schüler seines grossen Landsmannes zu bezeichnen. Es scheint mir, dass Bartels nach Bewältigung unserer klassischen Litteratur sich ganz in das Studium der poetischen und ästhetischen Werke Hebbels versenkte und nun dessen unerbittliche kritische Schärfe und Ehrlichkeit, die Leidenschaft für echten Lebensgehalt in der Kunst, den Abscheu vor allem Hohlen, Äusserlichen und Halben sich zum Masstsab genommen hat. An einem besonders lehrreichen Beispiel lässt sich das deutlich sehen. Nach Hebbel besteht ein untrügliches Kriterium für die Unterscheidung von Genie und Talent darin, „dass man sich einer imponierenden Leistung gegenüber fragt, ob man bei einer hinreichenden Potenzierung des eigenen Vermögens ihrer selbst fähig gewesen wäre oder nicht. Darf man die Frage bejahen, so hat man es immer mit einem Talent zu thun und nur im entgegengesetzten Fall mit dem Genie. Im Genie liegt immer etwas durchaus Neues, streng an ein bestimmtes Individuum Geknüpftes. Der mittelmässigste Poet, der die Abendröte besingt oder ein Sonett auf einen Maikäfer macht, würde es zu einem Gedicht, wie Schillers *Spaziergang* oder seine *Glocke* bringen, wenn seine Kraft millionenfach verstärkt würde; Schiller selbst aber würde nie einen *Fischer* oder einen *Erlkönig* erzeugen“ (Tagebücher II, 294 und I, 74). Dass es sich bei Hebbel, im Gegensatz zu Otto Ludwig, nicht um eine Unterschätzung Schillers handelt, geht aus folgender Äusserung hervor: „Glauben Sie nicht, dass ich es an unserem Volke nicht hoch ehre, gerade Schiller zu seinem Liebling sich erkoren zu haben! Stellen Sie sich die verwahrloste Nation vor, welche dem Dichter der Klärchen, Ottilien und Philinen solche Entzükkung entgegenbrächte, wie dem Dichter der *Glocke,* des *Spaziergangs,* des *Wallenstein* und des *Tell!*“ (Kuh, Biographie Friedrich Hebbels II, 618 f.). Wie Hebbel weiss auch Bartels, trotzdem beiden Goethe unvergleichlich höher steht, Schiller als Nationaldichter vollauf zu würdigen. So nennt er Shakespeare und Goethe, Dante und Cervantes Genies, Molière und Schiller dagegen nationale Talente ersten Ranges, die allerdings der Wirkung nach jenen Genies verwandt sind. Hebbels Ansichten über Schiller hat sich Bartels dann in seiner *Geschichte der deutschen Litteratur* ganz zu eigen gemacht (p. 491 ff.).

Das von Hebbel gegebene Kriterium wendet er auf diesen selbst und auf Otto Ludwig an. Beide sind ihm Genies zweiten Ranges, die ihrem Wesen nach jenen grossen Genies verwandt sind, ohne dass sie je mit ihnen, oder auch nur mit Molière und Schiller auf gleiche Stufe gestellt werden könnten. „Haben wir Deutschen eine Tragödie, so ist es nicht die Schillers, sondern die Kleists, Hebbels und Ludwigs — darüber sollte

nun kein Zweifel mehr sein, so sicher es andererseits ist, dass nicht einmal alle drei zusammen die nationale Bedeutung Schillers erreichen." — Dies ist eine von den vielen Stellen des Buches, die zum Nachdenken anregen, zum Widerspruch reizen, und deren Wahrheit man sich am Ende doch nicht verschliessen kann.

Mit Hilfe der Hebbelschen Ästhetik gelangt Bartels auch zu der glänzenden, von jeder Überschätzung freien Würdigung Kellers. Wird dieser von R. M. Meyer „der grösste schöpferische Genius in unserer Litteratur seit Goethe" genannt, so ist er für Bartels „ein Talent, das dem Genie in seinen Wirkungen nahekommt." Dass dieses Urteil keine leere Wortspielerei ist, sondern in die tiefsten Geheimnisse künstlerischen Schaffens hineinleuchtet, wird jedem klar werden, der sich in ein Werk wie Ludwigs *Zwischen Himmel und Erde* versenkt hat und dann Meisterstücke Kellers wie *Romeo und Julie auf dem Dorfe* oder *Die missbrauchten Liebesbriefe* zum Vergleich herbeizieht. So hat Bartels auch den richtigen Standpunkt gegenüber der „Atelier"kunst Paul Heyses, der Formkunst Geibels, der Operntextdichtung Richard Wagners. In all seinen Urteilen geht er von dem Besonderen, von der geschlossenen Anschauung der einzelnen Persönlichkeiten aus, auch wo es gilt, den Geist einer Zeitperiode in der Allgemeinheit zu begreifen. Was ihm Hebbel für die Erkenntnis des ästhetischen Wertes moderner Litteraturerscheinungen und -bewegungen im kleinen, das sind ihm Luther, Goethe, Bismarck für die Erkenntnis der deutschen Kultur im grossen. Daher der „intuitive Blick", die beispiellose Treffsicherheit des Urteils über das Wesen von Individuen. Und da ihm diese ganz lebendig geworden sind, wird ihm auch ihre Zeit lebendig; da er die Einzelnen in ihrem Zusammenwirken als Organismus sieht, überschaut er die Entwickelung des Ganzen.

So wurde es ihm möglich, gewissermassen die Entdeckung zu machen, dass wir in der Mitte des vorigen Jahrhunderts ein „silbernes Zeitalter der deutschen Dichtung" hatten, dass die vielgeschmähte „Reaktionsperiode" nach 1848, das Jahrzehnt, welches R. M. Meyer „kein schöpferisches" nennt, die bedeutendsten Dichtungen seit den Tagen der Klassik und Romantik hervorgebracht hat. Und wie übersichtlich, wie natürlich gliedert sich ihm der Stoff in organische Gruppen! Zuerst der im Gegensatz zur Tendenzschriftstellerei des „Jungen Deutschland" sich erhebende *Poetische Realismus* mit Hebbel und Ludwig, den beiden Genies, an der Spitze. In ihrem Gefolge dann das „Siebengestirn" der *grossen Talente*: Freytag, Reuter, Raabe; Groth, Storm, Keller, Scheffel, unter denen wiederum Keller als der glänzendste Stern hervorleuchtet.—Neben der Wahrheitsdichtung dieser Männer entwickelt sich gleichzeitig, und ebenfalls als Reaktion gegen das Junge Deutschland, die wesentlich formale Kunst des *Münchener Kreises* um Geibel, Heyse und Schack. Wei-

ter als die Mehrzahl der Realisten dringen die Münchener in „die ungeheuer angeschwollene Masse der Gebildeten". Denn im Unterschied zu jenen gehen sie über die tiefen geistigen Bewegungen der Zeit, die Abgründe der Menschennatur, die sozialen Schäden hinweg, und die Zeitgenossen wollten nicht „an den bittern Ernst, an die unter der schimmernden Oberfläche verborgenen Abgründe" erinnert werden.

Seit Ende der sechziger Jahre stellt Bartels eine allgemeine Entartung des Volkes, einen Verfall der Litteratur fest, hauptsächlich infolge des Kapitalismus und der ihn begleitenden Schäden. Die wichtigsten Vertreter der *Frühdecadence* sind Spielhagen, Hamerling und Hans Hopfen. — Der grosse Krieg 1870—71 konnte den Verfall nur auf kurze Zeit aufhalten, die vielfach erwartete „grosse" Poesie nicht bringen. Die wenigen bedeutenden Dichter, die nach dem Krieg hervortraten, *die grossen Talente der siebziger und achtziger Jahre,* Greif, K. F. Meyer, Anzengruber, Rosegger, Ebner-Eschenbach, bleiben zunächst ziemlich unbeachtet, obwohl die drei letzteren etwas Neues der Litteratur brachten: das moderne Sozialgefühl. — Der Geschmack des grossstädtischen „Bildungspöbels" wird von *Feuilletonistischen Schriftstellern,* von den Lindau und Blumenthal, beherrscht. Unter den „nicht oder wenig von Decadence ergriffenen Kreisen", den „anständigen Leuten", waren die *archäologischen* Halbdichter: Ebers, Dahn, Wolff, Baumbach Mode.

Einen Hauptvertreter der *Hochdecadence* sieht Bartels in R. Wagner. Sein Schaffen hat, bei allem bewusst nationalem Streben, mit Ausnahme der Meistersinger „der deutschen und vielleicht der allgemeinen Decadence die höchsten künstlerischen Werte geliefert und ihr dadurch Halt und die weiteste Verbreitung verliehen". Eine Begründung für diese Auffassung, deren Richtigkeit man wohl mehr und mehr wird zugeben müssen, hat Bartels nicht versucht — eine der wenigen Lücken des Buches. Ist R. Wagner in dem Kampfe seines Lebens zwischen Geistigkeit und Sinnlichkeit trotz allem ein grosser Künstler geworden — das musikalische Genie Wagners zu leugnen, fällt Bartels natürlich nicht ein — so ist Richard Voss Decadent im allerschlimmsten Sinne des Wortes; an ihm ist „keine gesunde Faser".

Der folgende Abschnitt, *Die Herrschaft des Auslandes,* ist nächst dem Kapitel über Hebbel und Ludwig wohl der Beste im ganzen Buche. Dass die junge Generation, welche sich von dem Boden der Decadence, auf dem sie aufgewachsen war, loszumachen strebte, unter den Einfluss der ausländischen Litteratur geriet, findet Bartels nicht nur natürlich, sondern sogar berechtigt. Ein Beweis, wie er trotz seines ausgesprochen nationalen Standpunktes von jeder Einseitigkeit fern ist. Zwar „hätten wir alle Vorzüge, die die fremden Litteraturen vor der gleichzeitigen deutschen aufwiesen, auch auf dem Wege normaler Entwickelung von innen heraus erreichen können, indem die besten Werke der Fremden

künstlerisch unter den älteren deutschen der verwandten Richtungen stehen". Aber „nur Lebendes wirkt auf Lebendes"; und dank der in den vorigen Abschnitten geschilderten Modelitteratur waren Hebbel und Ludwig vergessen. Das junge Geschlecht sah zu Hause schale Konventions- oder decadente Klassen- und Bildungsdichtung, im Auslande „die ganze Gesellschaft, das ganze Volk gespiegelt mit unerbittlicher Wahrheit und rücksichtsloser Kühnheit, mit eindringender Schärfe und wunderbarer psychologischer Analyse. — Hier Ebers, Wolff, Paul Lindau und Blumenthal, dort Ibsen, Tolstoi, Dostojewsky, Zola — die Wahl konnte nicht schwer sein". Nur *ein* grosser Dichter war da, ausser Anzengruber, der vom Auslande unabhängig gesellschaftliche Probleme im „modernen" Sinne zu behandeln begann: Theodor Fontane, dessen erster moderner Roman, *L'Adultera,* 1882 erschien. Obwohl ihm Fontanes Wesen ziemlich fern steht, gelingt Bartels doch eine äusserst feine Charakterisierung des „Lesage unserer Zeit".

(Fortsetzung folgt.)

Allerlei.

Neuerungen in Cincinnati.—Lehrproben bei Lehrerversammlungen. Einem Berichte von Herrn *Wm. Jühling,* deutschem Oberlehrer in Cincinnati, entnehmen wir folgendes Beachtenswerte: Seit Beginn dieses Schuljahres finden im englischen sowohl, wie im deutschen Departement der Cincinnatier öffentl. Schulen Versammlungen der Lehrkräfte nach Graden statt, um ein besseres Verständnis des neuen Lehrplanes, sowie überhaupt der neueren Unterrichtsmethode zu erzielen, bei welcher Lesen und Schreiben etc. nicht als Endzweck betrachtet werden, sondern die geistige Kraft und Selbständigkeit, die der Schüler erlangt. Zu diesem Behufe wird besonders auf die Pflege des gesprochenen Wortes grosses Gewicht gelegt. Im deutschen Departement sind nun an Stelle der bisherigen Besprechungen in diesen Versammlungen praktische Lehrproben getreten, die sich als ungemein nutzbringend erweisen. Am 18. März d. J. gab Fräulein Albertine Bechmann in der 7. Dist.-Schule die erste Lehrprobe mit Schülern der B-Klasse des ersten Grades. Das ihr gestellte Thema der Probelektion war *„Der Vogel"*. Zur Veranschaulichung der Körperteile des Vogels diente ein ausgestopftes Exemplar desselben. Der Anschauungsunterricht wurde in praktischer Weise mit Sprech- und Sprachübungen verbunden. Einige der gefundenen Sätze schrieb die Lehrerin an die Wandtafel und die Schüler lasen, bezw. lautierten dieselben. Auch Zahlen wurden dabei durch schnelles Zählen der Buchstaben und Wörter geübt. Die von einem der Schüler ausgerufenen Wörter mussten von anderen durch rasches Zeigen mit dem Stocke angegeben werden. Nachdem auf diese und ähnliche Arten die Lesefertigkeit dokumentiert war, wurde von einem der Schüler die Wörter für das Rechtschreiben (auf der Schiefertafel) ausgerufen und zuletzt von demselben Schüler markiert, worauf die Lehrerin die Tafeln zur Besichtigung herumreichte. Hierauf wurde der Aufsatz angefertigt. Etwaige schwierige Wörter schrieb die Lehrerin an die Wandtafel. Als Minimum wurden 5 Sätze verlangt. Sodann lasen die Schüler ihre resp. Aufsätze vor und liessen sie zirkulieren. In die einzelnen Abteilungen wurden entsprechende Gesänge und Deklamationen über den Vogel eingeflochten. Auch ver-

schiedene Spiele wurden in geschickter Weise mit der Arbeit vereinigt; z. B. ein Ballspiel, wobei jede Bewegung des Schülers von diesem mit einem entsprechenden Satze begleitet wurde; z. B. ich werfe den Ball, ich kann den Ball nicht fangen u. s. f.

Am 25. März führte Frau Charlotte E. Neeb von der 5. Dist.-Schule ihre Schüler des zweiten Grades vor. Das ihr gegebene Thema war *„Der Frühling"*. Für den Anschauungsunterricht wurde ein farbiges Bild von Hölzel, Wien, benutzt. Bei den hieran angeknüpften, sehr zahlreichen Sprech- und Sprachübungen war besonders die im Gebrauche der Verhältniswörter mit dem 3. oder 4. F. (an, auf, über etc.) hervorzuheben. Z. B. Wo steht das Mädchen? D. M. steht auf dem Stege. Wo ist der Steg? Der Steg ist über dem Bache. Wo ist der Bach? Der Bach ist unter dem Stege. Wohin führt der Steg? D. St. führt über den Bach. Wohin will das Mädchen gehen? D. M. will über den Steg gehen, u. s. w.—Auch die Mannigfaltigkeit der Besprechungen war für diesen Grad bemerkenswert; z. B. die geschickt angeknüpften Zeiteinteilungen, die verschiedenen Arten der Mühlen, die zeitigen Blumen, die Singvögel, die Charakterisierung des Dorfes, der Unterschied von Schnee und Eis auf den Bergen u. s. w.—Der hierauf angefertigte, von den Schülern vorgelesene und herumgereichte Aufsatz zeigte, dass die Kinder die im Anschauungsunterrichte gefundenen Sätze gut zu verwerten wussten. Auch hier wurde durch verschiedene eingeflochtene Gesänge und entsprechende Gedichte (teils im Chor, teils einzeln) hübsche Abwechslung erzielt.

Hilfssuperintendent Fick hatte gerade diese beiden Lehrerinnen ausgewählt, weil den resp. Klassen fast nur Kinder angehören, die den unteren Volksschichten entstammen und die zu Hause kein Deutsch hören, so dass das Vorgeführte gewissermassen das Minimum des zu Leistenden darstellen sollte. Die vorgeführten Schüler des 2. Grades haben im 1. Schuljahre nur 35 Minuten per Tag und erst seit Nov. 1901 täglich 1¼ Stunde deutschen Unterricht gehabt.

In der nächsten Versammlung soll eine Klasse ohne jede Vorbereitung für das betr. Thema zur Vorführung gelangen.

Ein Lehrgang des Schreibunterrichts. Einem Aufsatze von R. Seyfert entnehmen wir folgende Übersicht des Lehrganges für den Schreibunterricht, welcher manches Neue bietet.

II. Schuljahr.

A. Pflege und Gewöhnung in allen Stunden. Alles, was die Kinder schreiben, muss schön geschrieben werden. Darum sollen sie kein Tagebuch führen, sondern für Arbeiten in und ausser der Schule nur „gute" Hefte. Darum soll ferner nur wenig, aber das Wenige musterhaft geschrieben werden.

B. Einlernung in besonderen Stunden.

Ziel: 1. Das kleine ABC und die arabischen Ziffern in entwickelnder Folge und in kleinen Wörtern. 2. Das grosse ABC in genetischer Folge ohne Schreibstoff.

Das Vorwärtsschreiten darf hier nicht zu langsam geschehen.

Anmerkung 1: In jeder Stunde sind Vorübungen auf ein Probeblatt auszuführen:

a) Blosse Zugübungen möglichst gross.

b) Besondere Vor- und Einzelübungen, die zu dem in der betreffenden Stunde einzulernenden Buchstaben gehören.

Alles Schreiben ist Taktschreiben. Das Schreibzeitmass für das Taktschreiben ist anfangs das eines Pendels von 125 cm, am Schlusse das eines solchen von 90 cm. Nach Mälzels Metronom etwa 48—60.

Anmerkung 2: Auf die letzte Zeile jeder linken Seite des Schreibbuches ist Ort und Datum, jeder rechten Seite der volle Name des Kindes zu schreiben.

III. Schuljahr.

A. Pflege des Schönschreibens in allen Stunden. Alles, was die Kinder schreiben, ist schön zu schreiben. Zwar ist für Schönschreiben ein besonderes Heft in der Schule da, für alle schriftlichen Arbeiten in der Schule und daheim giebt es nur gute Hefte.

B. Einlernung in besonderen Stunden.
   1. Entwickelnde Folge der Grossbuchstaben und Ziffern allein und in Wörtern.
   2. Vor- und Nachschreiben der geeigneten orthographischen Reihen.
   3. Zugübungen im Schreibheft.
   4. Vorübungen auf dem Probeblatt.

N.B. Alle Schreibübungen im Takte nach der Geschwindigkeit des Pendels von 90 cm bis 30 cm (M. M. 60 bis 100).

IV. Schuljahr.

A. Pflege in allen Unterrichtsstunden.
   1. Alles, was die Kinder schreiben, ist schön zu schreiben.
   2. Auf die Führung eines Tagebuches, das hier erst auftritt, ist besonders zu achten.

B. Einlernung in besonderen Stunden.
   1. Grosses und kleines Alphabet und Ziffern in rascher Folge als Wiederholung.
   2. Im Anschluss die entsprechenden Wörter der orthographischen Reihen.
   3. Sätze von einer Zeile Länge (Sprichwörter, Merksätze).
   4. Zugübungen in das Schreibheft.
   5. Zugübungen auf das Probeblatt.

Anmerkung: Zeitmass nach dem Pendel von 30 cm bis 16 cm (M. M. 100—144).

V. Schuljahr.
   1. Rasche Wiederholung der Gross- und Kleinbuchstaben (Aa, Bb) und Ziffern.
   2. Längere Sätze (Sprichwörter — Sentenzen — Merksätze), immer im Zusammenhange mit dem Sachunterrichte.

N.B. Die Einlernung tritt mehr zurück. Die Pflege tritt mehr und mehr in den Vordergrund. Jeder 3. Aufsatz ist zu Hause einzuschreiben. Die Tagebücher sind regelmässig durchzusehen. Der Unterricht richtet sein Augenmerk auf das Schnellschönschreiben. Pendel: 16 bis 9 cm (M. M. 144—200).

Vom VI. Schuljahre wird, wenn irgend möglich, alles der Pflege überlassen, besondere Schreibstunden fallen weg. Jeder zweite Aufsatz ist zu Hause einzuschreiben. (Im VII. und VIII. Schuljahre möglichst alle!) Jeder Rückgang in der Schrift ist durch energisches Eingreifen zu verhindern. Aber kleine Eigentümlichkeiten, die die Schrift nicht verunzieren, mögen den Kindern zugelassen werden.

(Aus der Schule—für die Schule.)

Über die Vorzüge des Taktschreibens sagt Seminarlehrer Nowack in seiner „Methodischen Anleitung“: 1. Die Langsamen und Trägen werden dadurch zum Fleiss angespornt, die Flüchtigen werden zurückgehalten. 2. Die Schüler werden genötigt, jeden, auch den kleinsten Teil sorgfältig auszuführen. Somit fördert das Takt-

schreiben die Deutlichkeit der Schrift. 3. Die Schüler bekommen dadurch einen festen, sicheren Zug in die Schrift und eignen sich allmählich eine schnelle, gleichmässige Schrift an. 4. Das Taktschreiben duldet keine Willkür; es erschwert oder unterdrückt Plauderei, Tändelei der Schüler und zwingt diese, ihren Willen dem des Lehrers unterzuordnen. Insofern ist es auch ein wichtiges disziplinarisches Mittel. 5. Alle Schüler beugen sich willig unter das Gesetz; sie haben ihre Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit; denn die gemeinsame und streng geregelte Thätigkeit wird leichter und freudiger erfüllt als ungezwungene. Somit bringt das Taktschreiben frisches, reges Leben in die Schreibstunde. 6. Das Taktschreiben hat also eine erziehliche Bedeutung und fördert bei sachgemässem Betriebe die Erfolge des Schreibunterrichts. —

(Aus der Schule—für die Schule.)

Studentenleben in alter Zeit. In der Sitzung des Lehrervereins zu Frankfurt a. M. vom 8. März sprach Herr Krummel über „Briefe eines Studenten aus dem Anfang des 17. Jahrhunderts". Der Vortragende wollte einen Beitrag zur Geschichte der Pädagogik liefern auf Grund von Briefen eines Herborner Schülers und nachherigen Marburger Studenten, die in den Jahren 1605—11 geschrieben worden sind. Der Briefschreiber war Johann Eberhard Schmidt aus Hungen, der zunächst in Herborn das Pädagogium besuchte und 1606, durch die Pest veranlasst, nach Marburg übersiedelte. Die Wetterau hat damals viele Jünger der Wissenschaft hervorgebracht. Wir nennen hier nur Johann Konrad Löhr, Schmidts Vetter, und die beiden Zaunschliffer, von denen der jüngere ein Studiengenosse von Amos Comenius wurde, der am 30. März 1611 als Joannes Amos Nivmizensis (s. von der Linde, Nass. Drucke) in Herborn immatrikuliert wurde. Eberhardt Schmidt rückte in Marburg 1607 zum Primus auf, und in Anerkennung seiner Leistungen gewährte ihm sein Landesherr, Graf Otto von Solms-Hungen, ein Stipendium, was er „mit grossem lust vernommen", und infolgedessen hat er auch „eine bessere lust und mudigkeit bekommen ‚solchen cursum philosophiae zu continuiren und vollenden". 1610 erwarb er den Magistergrad und studierte dann noch ein Semester Jura. — Der weitere Inhalt seiner Briefe lässt das treffliche Verhältnis zu seinen Grosseltern, Eltern und Geschwistern erkennen. Seiner Schwester machte er kleine Geschenke; so schickte er ihr einmal von Herborn aus „vor 12 pfennig sterke", die ihm dafür „Schneubtücher" schenkte, welche ihm „vorwar gewünscht kommen". Die historischen Berichte über das hessische Schulwesen finden Ergänzung in diesen Briefen. Moritz des Gelehrten Fürsorge für die Marburger Schulen wird in verschiedenen Briefen hervorgehoben. Vor allem wird von der Pest in der damaligen Zeit ausführlich berichtet: ihr erstes Auftreten zu Leun, Verschleppung nach Herborn und Marburg. Die Studenten müssen ihr Quartier räumen, und Professor Vietor ist es, der ihnen mit grosser Liebenswürdigkeit zur Seite steht. Den breitesten Raum in den Briefen nimmt die Sorge für Kleidung und Nahrung ein. In Bezug auf die Kleidung ist er sehr sparsam. Die „hosen lässt er wenden" und schickt sie dann nach Hause: „könd ihr Karln (seinem Bruder) ein kleid draus machen lassen". Von einer besonderen Studententracht, die schon vor seiner Zeit erwähnt wird (s. d. ältesten Stammbücher v. Keil), ist nicht die Rede. Interessant sind die Mitteilungen über die Einrichtung des Mittagstisches und die Aufstellung des Menüs, die recht viel Raum in den Briefen einnehmen. — Von den beliebtesten Lehrern werden Goclenius, Vietor und Vultejus genannt. Der erstere gewinnt auch dadurch noch Bedeutung, dass Comenius als Gast in Marburg bei ihm Vorlesungen hörte (Briefwechsel des Comenius — Monatshefte der Comeniusgesellschaft, Bd. VII, 1898). Goclenius ist es auch, der in Hans Ebert den Wunsch erweckte, die Absolvierung

des philosophischen Kurses durch eine öffentliche Disputation zu dokumentieren. „Mit dem Goclenio hab ich getrunken ½ viertel weins, da er die Theses durchsehe."

Das Verhältnis zwischen Bürgerschaft und Studenten war damals nicht günstig, wie aus dem Berichte verschiedener Fälle hervorgeht. „Ein burger hat dem Studenten Pistorius den kopf und hirnschal aller eingeschlagen. Und ist zu besorgen, dass er sein leben lang nichts zu studieren taug, welches die ärzt sagen." Ein anderer Fall illustriert den zu aller Zeit und an jeder Hochschule obwaltenden Gegensatz zwischen Studenten und Scharwache. Im weiteren berichten die Briefe über die Stadt Marburg selbst. (Frankfurter Schulzeitung.)

Lektüre der Schuljugend. In seinem Werke: „Ein Knabenleben vor sechzig Jahren" berührt Prof. Dr. F. Pfalz einen besonders auch bei uns wunden Punkt im modernen Kinderleben in folgenden Worten: „Glückliche Zustände im Vergleiche mit dem zerstreuenden, verwüstenden Lesen unserer Tage! Jetzt erhält ein Kind zu Weihnachten und zum Geburtstage Bücher und immer wieder Bücher, bis sich ganze Stösse vor ihm aufbauen. Dazu muss es sich auch noch Bücher aus der Schulbibliothek leihen, und Tag für Tag nascht es an allen möglichen Zeitschriften, die im Hause ausliegen, herum, am liebsten natürlich in den Feuilletonromanen. Das arme Wesen liest, liest, wird immer dümmer, immer zerstreuter, immer vergesslicher! Der Lesestoff ist eine köstliche Speise, nur muss sie in Portionen gereicht werden, die dem Alter angemessen sind."

A Sensible Answer. The School Index replying to a parent who asks why more attention is not given to the teaching of elocution in the public school, says:

Thirty years ago it was customary for teachers, nine-tenths of whom were without special ability or training in this line, to strain after false ideals in the teaching of the subject of reading, with results that were often as grotesque as they were worthless. It is the function of the elementary schools to teach reading, not elocution. Comparatively few children are adapted to elocutionary performances; nearly all, however, may become reasonably good readers. To grasp the thought of an author and to give it with proper expression offers a field of effort sufficiently aspiring for any teacher.

Training in the ability to "tear a passion to tatters" belongs to the specialist and not to public school work. There has been a marked improvement in reading since the straining after the artificial elocutionary effect was abandoned. However, there is still ground for improvement, and it may be that further efforts in this direction should take the line of better interpretation and expression of emotional literature. (Western Teacher.)

Three Kinds of Teachers. The following comes from the "American Journal of Education": Of course the pertinent question in connection with the extract is, Of which kind are you?

1. The first kind is composed of those who are teaching "for revenue only." They look upon the school-room as a place for winning sufficient money to start them in some other line of business, which they expect to make their life work. They may be fresh graduates from school, who have the law, medicine, the ministry or some similar occupation in view, but are in need of some ready cash for prosecuting it. So they get a second-grade certificate, and inflict themselves on some rural school, which is apt to feel proud to get such teachers. But they stay only long enough to accomplish their end, and then bid good-bye to the school-room. Now, it is not at all likely that such teachers can do any good to any one but them-

selves. Their object is not the good of the school, nor to honor the profession, but only to compass their own personal selfish ends. They are too much like hirelings, and are almost certain to subordinate what should be supreme to their own personal purposes. It is needless to say that the less of such teachers the better.

2. A second kind has a higher motive. They love the work, and put energy and enthusiasm into it. They follow it because it is in line with their own inclinations and tastes. Such a condition is favorable for the school. As every one does better when doing what suits his tastes than when otherwise, it follows that the school will fare well when taught by one who loves his work. But even such a commendable state of affairs may fall short of the best, if there is no other motive than love for the work. That does not go far enough. Such a teacher may please his patrons and his scholars may make commendable progress in their studies, while failing in the true purpose of an education—the full development of individual character.

3. The third kind of teacher is he who, while having a genuine love for his work, recognizes his position as an opportunity to serve the coming generations. He has as his work something more than imparting instruction and pleasing his patrons. He touches his pupils morally as well as intellectually. He has many opportunities for making impressions that will go far in fashioning the future of those whom he instructs. His own life becomes some part of theirs. By setting before his pupils high ideas of character, by pointing them ever upward, by making them to feel the dignity and grandeur of life, whose largest achievement is not in accumulation but in service, he does his truest work as an instructor. The reward of such teachers is not to be measured by the size of their salaries, nor by their popularity in a community. It comes only in the successful issue in the lives of those thus influenced, and (best of all) in the sweet consciousness of a well-filled life.

Das deutsche Lied in der Volksschule.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Anna Hohgrefe,* Public Schools, Milwaukee, Wis.

(Schluss.)

Doch ich habe bereits zu lange bei den Kleinen verweilt. Nun also zu den Grossen und Grössten. Vom vierten Grade aufwärts, da man nicht mehr das Singen so enge mit der anderen Arbeit verbindet, können die Lieder einem anderen Zwecke dienen, nämlich dem, die Kinder mit den Namen einiger Dichter vertraut zu machen. Lässt man die Lieder lernen, nennt den Kindern den Namen des Dichters, besonders wenn schon vorher vom nämlichen Dichter etwas gelesen wurde, lässt dann am Geburtstage des Dichters das Lied singen, vielleicht auch nur ein Gedicht sprechen; so kann eine solche schlichte Feier auf empfängliche Kinder nicht verfehlen einen Eindruck zu machen. Einige dieser Lieder sind: Uhlands „Ich hatt' einen Kameraden"; „Will ruhen unter den Bäumen hier"; „Droben stehet die Kapelle", Schillers beliebtes Schützenlied: „Mit dem Pfeil, dem Bogen"; das Reiterslied aus dem Wallenstein: „Wohlauf Kameraden aufs Pferd, aufs Pferd, Ins

Feld, in die Freiheit gezogen", und Goethes: „Sah ein Knab' ein Röslein stehen" oder: „Ich ging im Walde so für mich hin."

Neben diesen, die einem besonderen Zwecke dienen sollen, empfehlen sich noch eine grosse Anzahl Volkslieder, ja ich möchte beinahe behaupten, kein deutsches Kind sollte die Schule verlassen, ohne wenigstens eines dieser Lieder gelernt zu haben: „Am Brunnen vor dem Thore"; „In einem kühlen Grunde" mit den Worten: „Da unten in der Mühle sass ich in guter Ruh'"; „Wie lieblich schallt durch Busch und Wald"; „Hinaus in die Ferne mit lautem Hörnerklang"; „Die Sonn' erwacht"; „O Thäler weit, o Höhen, du schöner, grüner Wald"; „Stimmt an mit hellem, hohen Klang, stimmt an das Lied der Lieder".

Hier sei noch eines Liedes gedacht, das obgleich nicht eigentlich ein Volkslied, doch eine leichte Weise ist, und daher selbst schon im dritten Grad recht eindrucksvoll gesungen wurde. Der Titel ist: „Das Mutterherz"; und der Kehrreim: „Es meint's ja vor allen, so herzlich, so treulich, Es meint's sonst auf Erden kein Herz so mit mir", schien auf die Kinder immer einen tiefen Eindruck zu machen.

„Es geht bei gedämpfter Trommel Klang", auch „Wenn die Schwalben heimwärts zieh'n", ja selbst „Die Wacht am Rhein" haben sich für gut gezogene Kinder des 4. und 5. Grades nicht zu schwer erwiesen.

Auch die Jahreszeiten werden in Kinderliedchen verherrlicht, so die holde Frühlingszeit mit ihren grünen Bäumen und dem Vogelsang, die Sommerzeit im schönen Blumenschmuck, der Herbst mit seinen reichen Gaben, sowie auch der Winter mit Schnee und Eis.

Da ist das hübsche Lied: „O wie ist es kalt geworden", von dem im Frühling die letzte Strophe als erste gesungen wird mit veränderter Melodie. Ein anderes:

Bald ist der Winter ganz vorbei,
Schon schmelzen Schnee und Eis.
Die Lüfte sind von Flocken frei,
Die Felder nicht mehr weiss.

Nach „Winter ade, gehst du nicht bald nach Haus, Lacht dich der Kuckuck aus", kommt dann: „Alle Vögel sind schon da, Alle Vöglein alle"

Für kleinere Kinder: „Komm', lieber Mai, und mache die Bäume wieder grün", oder „Alles neu macht der Mai, Macht die Seele frisch und frei".

Für grössere: „Blüten und Blumen, Die bringt uns der Mai", oder das alte, ewig neue, ewig schöne: „Der Mai ist gekommen, die Bäume schlagen aus".

Das Lied: „A, a, a, der Sommer ist schon da", führt gewöhnlich den Sommer ein.

Für ältere Schüler sind folgende hübsche Sommerlieder: „Hinaus in die Ferne mit lautem Hörnerklang", „Bei Trommelschlag und Liederklang", „Wie lieblich schallt durch Busch und Wald", auch „Das Wasser ist so hell und klar".

Ist man so mit Sang und Klang mit den Kindern im Frühling und Sommer durch Feld und Wald, durch Wiese und Wald gezogen, dann kommen die trüben Herbsttage, und es ertönt nicht mehr so jubelnd, wenn die Kinder singen: „In unsers Vaters Garten da war's noch gestern grün", und wehmütig klingt im selben Lied die Strophe: „Wo seid ihr hin, ihr Blümelein, ihr Blümlein gelb und rot."

Von dem Liede: „A, a, a, der Herbst ist wieder da", ist besonders die zweite Strophe hübsch und lehrreich: „E, e, e, die Bäume, die ich seh', Hängen voller Birnen, Pflaumen, Äpfel, Nüsse für den Gaumen. E, e, e, u. s. w." Dem Wegziehen der Vögel ist gedacht in dem hübschen Liede: „Lass' mich nur fliegen hin, Dir bleibet Herz und Sinn treu auch im fernen Land, u. s. w.", und wie mahnt die Kinder folgendes Lied an den verschwundenen schönen Frühling: „Nachtigall, Nachtigall, wie sangst du schön vor allen Vögelein" und weiter: „Wenn der Mai, wenn

der Mai mit seinen Blumen flieht". Dem Liede: „Der Sommer ist vergangen, Der Herbst hat angefangen, Bald ist der Winter da", folgen dann die Winterlieder, bei denen gewöhnlich nachfolgendes den Reigen eröffnet:

„Der Winter ist kommen,
Verstummt ist der Hain,
Nun soll uns im Zimmer
Ein Liedchen erfreu'n."

Von dem Liede: „A, a, a, der Winter, der ist da", gefällt die Strophe mit „O, o, o" besonders, weil durch sie die Kinder an die schöne Weihnachtszeit erinnert werden. Sie heisst: „O, o, o, wie sind die Kinder froh, wenn das Christkind wird was bringen, Eltern frohe Lieder singen, O, o, o, u. s. w."

Und so wären wir denn bei dem Weihnachtsfest angekommen. Da giebt es der Lieder so viele, dass einem die Wahl fast schwer wird. Wo immer ein Bäumchen erstrahlt, da wird gesungen: „O Tannenbaum, o Tannenbaum" und daher sei diesem Liede hier der erste Platz gegönnt.

Neben diesem giebt es noch viele schöne Weihnachtslieder, doch keines übt einen solchen Reiz auf die Kinder aus wie dieses.

Hier mögen einige folgen: „O Weihnachtsmann, o Weihnachtsmann, komm' doch zu uns herein"; „Morgen kommt der Weihnachtsmann, Kommt mit seinen Gaben, u. s. w."; „Morgen, Kinder, wird's was geben, Morgen werden wir uns freu'n"; „Kling, Glöcklein, klinge, lingeling"; „Jubelt der fröhliche Weihnachtstag, Lichterglanz und Tannenduft, Reget das Herz zu lautem Schlag Bis uns das Glöcklein ruft".

Unter den Festtagen der Deutschen nimmt auch das Osterfest einen wichtigen Platz ein. Da nun Ostern und der Hase bei deutschen Kindern unzertrennliche Begriffe sind, so ist folgendes Lied für diese Zeit recht passend: „Häschen in der Grube sass und schlief. Armes Häschen, bist du krank, dass du nicht mehr hüpfen kannst". So auch: „Hüpfe nicht fort so schnell, Bleibe doch hier zur Stell', Osterhas, Osterhas, hüpfe nicht fort. Lege uns Eier nett ins Gras und Gartenbett, Osterhas, Osterhas, hüpfe nicht fort". (Nach der Melodie: „O wie ists möglich dann" gesungen.) Fügt man dieser Liste noch einige Abend- und Wiegenlieder bei, so haben wir, glaube ich, alles, was in einem Jahre Verwendung finden kann. Einige schöne Wiegenlieder sind: „Schlaf, Herzenskindchen, mein Liebling bist du"; „Schlaf', Kindchen, schlaf', der Vater hüt't die Schaf": „Schlaf', mein Püppchen, ich wiege dich ein"; „Morgen ist's Sonntag, da mach' ich dich fein"; „Gute Nacht, gute Nacht, Seht, der Mond am Himmel wacht".

Zum Schluss der Schule empfiehlt sich, besonders für die Kleinen:

„Eins, zwei, drei,
Nun ist die Zeit vorbei.
Bim, bam, baum, tönt's im Glockenraum.
Still, nun stell dich wieder,
Strecke deine Glieder.
Tipp, tapp geh'n die Füsschen auf und ab.
Rege Arm' und Hände,
Dreh' dich leis behende,
Nun bleib' stille steh'n,
Kindchen soll nach Hause geh'n."

Wir sehen, dass die deutsche Muse uns sehr viel des Schönen bietet, an uns Lehrern ist es nun, Liebe und Freude zum Gesang zu wecken. Und wenn der Geschichtsschreiber sagt: „Aus den Liedern, die ein Volk singt, lässt sich sein Charakter erkennen", so können wir das leicht auf die Schule passend machen, indem wir statt „Volk" „Klasse" sagen.

„Wo man singt, da lass' dich ruhig nieder.
Böse Kinder singen keine Lieder."

Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Die Aussichten für Anstellung von Lehrern sind für nächstes Jahr ziemlich ungünstig. Man will in allem, was die Schule betrifft, nach Möglichkeit „sparen". Durch Aufgeben von Zweigschulen und Errichtung grösserer Klassen soll die gewöhnliche Zahl der Neuanstellungen, die sich sonst auf etwa 300 im Jahr stellt, heruntergedrückt werden. Dem so verringerten Bedarf steht ein Angebot von mehr als 850 Bewerbern entgegen: Die Normalschule wird am 27. Juni fast 400 Zöglingen Diplome erteilen, 300 Graduanten des vorigen Jahres stehen noch als „Kadetten" auf der Warteliste, und 100 frühere Lehrer und über 50 auswärtige Lehrer bewerben sich um Anstellungen in Chicagoer öffentlichen Schulen.

Ein kleiner Hoffnungsschimmer blinkt den deutschen Lehrern an Chicagos öffentlichen Schulen wieder. Schulrat Chr. Meier hat in der Sitzung der Schulbehörde vom 28. Mai einen letzten Versuch gemacht, wenigstens einen Teil von ihnen vor der für den 20. August angesetzten Prüfung zu bewahren, indem er folgenden Antrag stellte: „Beschlossen, dass alle, die am 1. Juni 1902 mindestens 4 Jahre an den öffentlichen Schulen von Chicago deutschen Unterricht erteilt haben, ohne vorhergehende Prüfung Zertifikate erhalten sollen, die sie zum Unterricht in den vier unteren Graden der Elementarschulen ermächtigen, und dass die in ihrem Besitz befindlichen Zertifikate sie wie zuvor zum Lehren der deutschen Sprache berechtigen sollen." Das Komitee für Schulleitung wird am 5. Juni über den Antrag entscheiden. Hoffen wir das Beste, aber seien wir auf einen Fehlschlag gefasst. Es scheint nun einmal, dass der weitaus grösste Teil der Chicagoer Lehrer für die offenkundigen Steuerunterschlagungen büssen soll.

Superintendent Cooley erbat sich in der gleichen Sitzung die Vollmacht, *eine Auswahl aus deutschen Klassikern* als deutschen Lesestoff für den 7. und 8. Grad einzuführen, da die für diese beiden Klassen vorgeschriebenen Lehrbücher nicht genügenden Stoff bieten.

Viel früher als man erwartete, wurde *ein Nachfolger für Col. Francis W. Parker* in der Leitung der School of Education ernannt. Die Wahl fiel auf Dr. John Dewey, Vorstand des Department of Education der Universität Chicago. Man hätte gewiss keine geeignetere Persönlichkeit finden können, wie Dr. Dewey, einen der bedeutendsten Psychologen Amerikas; ein Mann von klarem pädagogischem Blick, feinem Takt und ungewöhnlicher Arbeitskraft. In dieser Wahl ist gleichzeitig die Vereinigung derSchool of Education mit der Sekundärschule der Universität, der South Side Academy, deren Leiter Dr. Dewey ist, ausgesprochen.

E. P.

Cincinnati.

Ein konstitutionelles Pensionsgesetz ist uns endlich geworden. Will sagen: Die Erziehungsbehörden aller Städte ersten Ranges — solcher, die mit wenigstens 20,000 Einwohnern gesegnet sind — im Staate Ohio können einen Lehrer-Pensionsfonds schaffen und zu dem Zwecke von allen ihren Lehrern, die sich freiwillig dazu verpflichten, zwei Dollars ihres Monatsgehaltes eintreiben, sowie alle etwaige diesen Fonds geschenkten, vermachten oder sonstwie zugeflossenen Beträge einheimsen, verwalten und zur Pensionierung derjenigen Lehrer verwenden, die 1. nach zwanzigjähriger Dienstzeit im Staate Ohio wegen körperlicher oder geistiger Unfähigkeit für pensionsfähig erklärt werden; und 2. die nach dreissigjähriger Dienstzeit, zwei Drittel welcher in den öffentlichen Schulen des betreffenden Counties zu leisten ist, um Pensionierung nachsuchen. Die Pension soll zehn Dollars für jedes geleistete Dienstjahr betragen, in keinem Falle jedoch den Maximalbetrag von fünfhundert Dollars überschreiten. Im Falle des Ausscheidens vor Eintritt der Pensionsberechtigung soll der oder die Betreffende die Hälfte des eingezahlten Betrages zurückerhalten, bezw. seine Erben, im Falle er mit dem Tode abgeht. Wie verlautet, haben soweit gut 800 von den 990 Lehrern unserer öffentlichen Schulen ihre Zustimmung schriftlich kundgegeben. Hoffentlich hat jetzt „Europia Ruhe" und sind alle glücklich in dem Bewusstsein, sich selbst und ihren Genossen aus eigenen Mitteln die alten Tage wonnig machen zu dürfen, ohne dass Staat, County oder Stadt sich finanziell an der Sache beteiligen.

Ein vermehrter und verbesserter Lehrkursus für die Hochschulen ist nunmehr die Parole, nachdem die Elementarschulen fürs erste genugsam berücksichtigt worden, und, wie es scheint, mit ziemlicher Gleichmässigkeit und zufriedenstellendem Erfolge ihren neuen Kurs steuern. In den Hochschulen, die fernerhin

in Wirklichkeit ein richtiges Zwischenglied zwischen den Elementarschulen und der Universität oder dem College bilden, anderseits aber auch solche direkt ins Leben einführen sollen, die, mit Ausschluss des Handwerks oder der Fabrikarbeit, sich zu nicht-wissenschaftlicher Beschäftigung zu befähigen wünschen, werden die lebenden Sprachen — Deutsch, Französisch und Spanisch — eingehendere Berücksichtigung, und Geschäftsführungskunde, Handfertigkeitsunterricht, Zeichnen, Haushaltungskunde und dergleichen Eingang finden. Sie sollen im Grossen und Ganzen eine Kombination des deutschen Gymnasiums und der deutschen Realschule, mit Anlehnung an das Reformgymnasium werden — sans dire, natürlich! Wenn es noch gelingt, ein wenig Leben in die gang und gäben Methoden zu bringen, dann wird auch diesen Neuerungen der Erfolg gewiss sein.

Das liebe Geld, Chimäre hat's Robert der Teufel selig genannt, macht leider ab und zu einen Strich durch die Rechnung. Je mehr man braucht, desto weniger hat man, desto schwieriger scheint es, genug loszueisen. Infolge eines neuen Gesetzes hört die finanzielle Selbständigkeit unserer Schulbehörde wieder einmal auf, und da werden halt Budgetstriche auch wieder an die Tagesordnung kommen. Ausserdem hat sich das Niedagewesene ereignet, indem ein Banquier die Konstitutionalität einer durch ein Spezialgesetz neuerdings autorisierten Schulbonds-Emission anficht, und zwar, obgleich ihm die Negocierung derselben zugesprochen worden ist. Das alte „Fides sola" zieht eben nirgends mehr. Hier fehlt es an Schulgebäuden, an Lehrmitteln und Apparaten; das altehrwürdige „City Teachers' Institute" muss eingestellt werden; allgemein als solche anerkannte Anomalien in Lehrergehaltsverhältnissen müssen weiter bestehen—hilft aber nichts, es hapert mit selbiger Chimäre.

Die Neuwahlen des Vorstands im Deutschen Oberlehrerverein hat stattgefunden. Die Herren B. Wittich, Präs.; H. von Wahlde, Vizepräs; F. J. Keller, Sekr.; H. E. Kock, Schatzm., sind die Erwählten. Nun steht noch der revidierte deutsche Lehrplan in Aussicht.

Auch im Deutschen Lehrerverein fand in der Versammlung, am 7. Juni, die Neuwahl der Beamten statt, und der Vorstand setzt sich nunmehr wie folgt zusammen: Präsident: Constantin Grebner; Vizepräs: Frl. Mathilde Walke; Prot. Sekretär: Karl Tackenberg; Korr. Sekretär: Erich Bergmann; Schatzmeister: Franz Keller.

Die Föderierung der Lehrervereine macht augenscheinlich keine nennenswerten Fortschritte. Die deutschen Vereine haben die Angelegenheit ad calendas graecas, bis nach den Ferien, verschoben, und von besonderem Enthusiasmus in den Vereinen englischer Zunge verlautet ebenfalls nichts. Möge das Ganze ein wohlgemeintes Hirngespinst bleiben. Begnügen wir uns lieber mit unserem Kommisbrote!

Wiederangestellt sind wir mit einigen Ausnahmen; diverse Versetzungen, Verschiebungen und Pensionierungen, und, als Folge davon, Neuanstellungen, haben natürlich stattgefunden. Weitere stehen, wie immer, für den Anfang des neuen Schuljahres wohl noch bevor. Ein zweiter Assistenzsuperintendent, an die Stelle des ausgeschiedenen Herrn Dyer, ist in dem Schulprinzipal M. F. Andrew gefunden worden.

Die Statistik des deutschen Departements soll, wie ich höre, etwa 17,500 deutschlernende Schüler ergeben. Das ist etwa die Hälfte der gesamten Schülerzahl. Wir stehen demnach immer noch gut, und wir erwarten fürs nächste Schuljahr keine Verminderung in der Schüler- und Lehrerzahl; eher etwas mehr. „Hoffen wir das Beste!"

quidam.

Milwaukee.

Die Behörde der hiesigen Staats-Normalschule steht mit der Stadt in Unterhandlung wegen Überlassung einer benachbarten Distriktschule zu einer Übungsschule für die jungen Lehramtskandidaten. Die Staatsschulbehörde hat der Stadt liberale Offerten gemacht, aber die Sache wird anscheinend nicht zustande kommen, da einerseits die betreffenden Bürger in dem Distrikt dagegen sind, und auch die städtische Schulbehörde der Sache nicht günstig ist, da sie fürchtet, dass die Schule in ihren Leistungen gegen die anderen zurück bleibt wegen der vielen Lehrproben. Nun hat zwar die Normalschule Übungsklassen im Gebäude, vom Kindergarten an bis zum 8. Grade, aber der tüchtige Leiter der Anstalt, Herr Ch. McKenney, wünscht wohl lieber eine gut organisierte, vollklassige Schule, und noch dazu in der nächsten Nähe, zu haben, und das mit vollem Recht. Eine gute Übungsschule—training school — ist doch wohl sehr nötig für ein Institut, welches junge Lehrer heranbildet. In der Schulklasse sollen die jungen Leute sehen und lernen, „wie's gemacht wird". Der alte pädagogische Ausspruch bleibt immer wahr: Experientia est optima rerum magistra. Natürlich muss und soll eine tüchtige theoretische Ausbildung nebenher gehen; aber

die Erfahrung, den eigentlichen Drill, bekommt der Lehrer in der Klasse. Den Maschinisten bildet man an der Maschine, den Kaufmann im Handel, den Seemann auf dem Schiffe, den Soldaten im Kriege und den Lehrer in der Klasse. Aber leider giebt es hier in Amerika eine Menge Lehrer, und meistens sind sie auf dem Lande zu finden, welche weder eine theoretische noch eine praktische Vorbildung genossen haben. Die wenigen Ausnahmen, dass es auch einige tüchtige Lehrer giebt ohne Ausbildung, bestätigen auch hier wie gewöhnlich die Regel. Es sollte also keine Normalschule, kein Lehrerseminar geben, wo nicht immer mit der Anstalt eine Musterschule für Lehrproben verbunden ist. Das hiesige deutsch-englische Lehrerseminar erfreut sich einer solchen, der unter dem allbekannten Namen Engelmanns Schule wohlbekannten und tüchtigen Anstalt. Ob alle Normalschulen unseres Staates Übungsschulen haben, weiss ich nicht, doch werden wohl die meisten einige Übungsklassen im selben Gebäude besitzen. In Deutschland ist, so viel ich weiss, jedes Lehrerseminar mit einer vollklassigen Volksschule verbunden, und die Seminaristen haben dem Unterricht zu gewissen Zeiten beizuwohnen und auch selbst von Zeit zu Zeit in einzelnen Fächern Lehrproben abzuhalten. Diese Schulen sind wirkliche Musterschulen nach ihrer Führung, Material und nach den Leistungen. Doch auch hier bei uns sieht man jetzt die Notwendigkeit dieser Schulen ein, wie das eine Empfehlung oder besser Forderung eines Herrn Z. X. Snyder, Leiter der Normalschule in Greeley, O., in einem Bericht über die Ziele und Zwecke von Normalschulen ausspricht, welche er in der Versammlung der N. E. A. in Los Angeles, Cal., vorlegte; er sagt darin Folgendes: „Der Bericht verlangt das Vorhandensein einer Musterschule, weil eine solche für den Fortschritt der Studenten sowohl als auch der Fakultät unerlässlich ist. Das wirkliche Lehren in der Musterschule ist für den angehenden Lehrer der wichtigste Teil seiner Arbeit in der Normalschule, denn es giebt ihm Theorie und Praxis zugleich." Ich glaube, der Herr Snyder hat hier die pure Wahrheit gesprochen. Im Geiste versetzt man sich zurück in die eigene Seminarzeit. Wie begeistert wurde man für den edlen Lehrerberuf, wenn man den Seminardirektor unterrichten sah und hörte! Mit welcher Geschicklichkeit konnte er eine Sache entwickeln, wie geschickt wusste er die Fragen zu stellen, überzuleiten von einem Punkt zum andern, mit welcher Geduld nahm er sich der schwachen Schüler an und wusste die Unaufmerksamen und Zerstreuten heranzuziehen und zu interessieren! Ja, das war ein Meister in seiner Kunst, ein Meister in der Katechese, ein Meister in der Behandlung der Schüler sowohl als auch des Unterrichtsstoffes. Er verstand es daher auch, seine Schüler und Jünger, uns Seminaristen, zu begeistern, zu inspirieren und zu dirigieren. Und dann nach den Lehrproben, wie genau und gewissenhaft wurde rezensiert; alles, auch das kleinste, wurde gerügt, jede falsche Fragestellung, jede falsche Definition, jede ungeschickte Überleitung von einem Punkt zum andern; und das alles wurde mit der grössten Liebenswürdigkeit gesagt, manchmal in köstlichem Humor, oft mit klassischen Ausdrücken, aber niemals mit verletzenden Worten oder in unfreundlicher Weise. Die ersten schüchternen Versuche einiger ängstlicher Gemüter unter uns fielen gar kläglich aus, aber der Direktor verstand sie zu ermutigen, und bald fühlten sie sich sicher vor der Klasse, und alle Scheu und Ängstlichkeit war überwunden. Und so hatten wir noch zwei Seminarlehrer, die wahre Musterlehrer waren. Ja, es ist doch etwas Grosses und Gutes um eine gute Vorbildung für den Lehrerberuf. Möge bald die Zeit kommen, wo hier in Amerika kein Lehrer angestellt wird, und zwar sowohl auf dem Lande, wie auch in der Stadt, der nicht eine tüchtige und gewissenhafte theoretische und praktische Ausbildung genossen hat!

Wenn diese Nummer der P. M. in die Hände der lieben Kollegen kommt, dann werden dieselben wohl schon überlegen und mit sich zu Rate gehen, wo und wie sie sich von den Mühen des letzten Schuljahres ausruhen und für das neue frische Kräfte sammeln wollen. Möge jeder und jede von uns den geeigneten Ort dazu treffen nach Neigung, Geschmack und den — nötigen Mitteln. Alle von uns werden wohl ernstlich der ersehnten Ruhe bedürfen.

A. W.

New York.

Deutscher Lehrerverein von New York und Umgegend.

Im wunderschönen Monat Mai,
Als alle Knospen sprangen,
Da ist in meinem Herzen auch
Die Turnlust aufgegangen.

„Frisch, fromm, fröhlich, frei" war das Zeichen unserer Sitzung vom 3. Mai und wurde dieselbe in voller Würdigung des Gegenstandes mit stilvollem musikalischen Vortrage von den Herren Von der Heide und Dr. Kern eröffnet.

In seinem darauf folgenden, fesselnden Vortrage: „Interessantes aus dem Gebie-

te der körperlichen Erziehung" gab uns Herr Boos von der Dewitt Clinton High School zuerst einen geschichtlichen Überblick über das Gebiet gymnastischer Übungen und Bestrebungen unter den Griechen, Römern und den Deutschen. Indem er auf die neuere Zeit überging, sagte er von den letzteren: „Mit dem Ende des Siebenjährigen Krieges (1763) fällt fast genau das Erscheinen eines Buches zusammen, das die Welt kaum weniger in Bewegung gesetzt hat als die Thaten des kriegerischen Friedrichs des II. Es ist dies Rousseaus „Emile", der 1761—1762 im Druck heraus kam. Was Rousseau im „Emile" über die Notwendigkeit körperlicher Erziehung sagt, hat sich in den Köpfen der deutschen pädagogischen Reformatoren tief eingeprägt. Haben die von Rousseau ausgesprochenen Ansichten und Grundsätze auch keineswegs das Schulturnen in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts ins Leben gerufen, so erscheint es doch unzweifelhaft, dass er auf die Durchführung und Förderung des Betriebes der Leibesübungen ganz erheblich eingewirkt hat.

Das *Schulturnen*, welches nur in gewissen ritterlichen Formen in den Akademien des Adels geübt worden war, hat zuerst *Basedow* (gest. 1790) zweckmässig erweitert und in die Erziehung des Bürgerstandes übertragen. Was in Dessau mit Glück begonnen war, wurde unter dem ehrwürdigen *Salzmann* in Schnepfenthal weiter ausgeführt. Hier war es vornehmlich Guths Muths (1759—1839), welcher den neuen Erziehungsgedanken einer Leibesübung in ein System brachte und durch seine „Gymnastik für die Jugend" (1793) nach allen Gegenden Deutschlands und seiner Nachbarländer verbreitete. Es ist dieses Werk ein klassisches Hilfsmittel der Erziehung und bildet die Grundlage aller später erschienenen ähnlichen Werke.

Guts Muths hat mit voller Klarheit die Nachteile einer verkehrten Erziehung ergriffen und weist nach, dass die Verweichlichung des lebenden Geschlechtes in der einseitig geistigen Ausbildung ihren Grund habe. Er will die Gesundheit des Geistes durch die Gesundheit des Leibes erzielen, zu solchem Zwecke die Gymnastik zum volkstümlichen Erziehungsmittel erheben und gymnastische Spiele an Stelle der sonstigen herzverderbenden Belustigungen setzen.

Dasselbe Verdienst, welches GutsMuths sich um die gymnastische *Praxis* erwarb, gebührt *Vieth* (Lehrer der Mathematik in Dessau) in theoretischer Hinsicht. Seine „Encyklopädie der Leibesübungen" (1794) bildet eine vortreffliche Ergänzung zu Guts Muths Schriften, indem sie namentlich die historische und physiologische Seite der Gymnastik in den Vordergrund stellt.

Auch *Pestalozzi*, der Begründer der neueren Pädagogik, hat der Gymnastik grosse Aufmerksamkeit geschenkt und dieselbe nicht nur theoretisch behandelt, sondern auch in seinen Anstalten zu Burgdorf und Yverdun praktisch betrieben. Er ist der eigentliche Begründer unserer Freiübungen. Pestalozzis gymnastische Bestrebungen wurden in weiteren Kreisen, namentlich durch den Philosophen *Fichte*, bekannt gemacht. *Immanuel Kant*, *Niemeyer*, *Jean Paul* und *Moritz Arndt* haben in ihren Schriften den Wert und Nutzen gymnastischer Übungen erwiesen.

Die Verhältnisse brachten es mit sich, dass im Anfange des letzten Jahrhunderts besonders die *kriegerischen* Vorteile der körperlichen Erziehung in den Vordergrund traten. Guts Muths hatte in seinem System das Hauptgewicht auf die ästhetische Seite der Gymnastik, auf die allmähliche *harmonische Erziehung des Einzelnen* gelegt. Man brauchte aber kriegsbereite, mit Patriotismus erfüllte Männer. Diese Lücke füllte *Vater Ludwig Jahn* in einer Weise aus, die die Bewunderung des ganzen deutschen Volkes hervorrief. Er war der Gründer des ersten Turnplatzes in der Hasenheide bei Berlin im Jahre 1811. Noch zwei Männer möchte ich erwähnen, deren ganzes Leben in der Sache des deutschen Turnwesens aufging, nämlich *Eiselen* und *Spiess*. Das Jahn-Eiselen-Spiess'sche Turnen, wie es gegenwärtig von allen Turnlehrern, die die deutsche Turnkunst unterrichten, gelehrt wird, hat Eingang in den meisten Schulen in allen Kulturländern gefunden. Bereits im Jahre 1860 war das Turnen in den Volksschulen Deutschlands eingeführt worden. Die Ausbildung der Turnlehrer wird in den Turnlehrerbildungsanstalten der verschiedenen Hauptstädte der verschiedenen Staaten Deutschlands geleitet. Auch hier in den Vereinigten Staaten unterhält der N. A. Turnerbund ein Turnlehrerseminar in Milwaukee, Wis.

Auf die Gestaltung des Jahn-Eiselen-Spiess'schen Turnens haben in neuerer Zeit mehr oder weniger Einfluss ausgeübt Dr. Euler (Berlin), Kluge (Berlin), Dr. Angerstein (Berlin), Ravenstein (Frankfurt a. M.), Kloss (Dresden), Dr. Lion (Leipzig), Wassmannsdorf (Heidelberg), Jäger (Stuttgart), Maul (Karlsruhe) und andere."

Nachdem Herr Boos dann die heilthätigen Einwirkungen gymnastischer Übungen auf die einzelnen Teile des Körpers auseinandergesetzt, fuhr er fort: „Zum

Schlusse soll noch die Gymnastik als Heilmittel, wie sie von dem Schweden Ling gegründet wurde, kurze Erwähnung finden. *Ling* gab der Gymnastik eine wissenschaftliche Gestalt. Diese Lingsche Gymnastik betrachtete den menschlichen Organismus als Ausgangspunkt und Ziel, und die gymnastischen Übungen und Einwirkungen durften nur solche sein, welche die Bildung und Umbildung des Körpers zu fördern imstande sind. Es wurde eine systematische Reihe von Turnübungen aufgestellt, welche stets den Zweck im Auge behielt, die natürlichen Anlagen zur Einheit unter den Teilen des menschlichen Organismus herauszubilden. Turnübungen, welche nicht imstande waren, diese erstrebte Einheit entweder vorzubereiten oder darzustellen, verloren von diesem Gesichtspunkte aus allen Wert. Alle jene einseitigen turnerischen Fertigkeiten und Künsteleien wurden von dieser Gymnastik als nutzlos verworfen. *Ling* fragte nicht, auf welche Weise man die eine oder andere Übung am sichersten und leichtesten macht, und wie man es in ihr am schnellsten zu einem hohen Grade von Fertigkeit bringt, sondern es war ihm die Hauptsache, zu erforschen, welche physiologische Bedeutung die zu erlernende Fertigkeit als Bewegungsform für das organische Leben des Körpers habe. Nach dieser Richtung hin wählte Ling die Turnübung aus. Diese organisch - harmonische Ausbildung des menschlichen Körpers betrachtete Ling als einen wesentlichen Bestandteil der Jugenderziehung und Volksbildung, und suchte ihr in seinem Vaterlande Schweden Eingang zu verschaffen, was ihm nach grossen Anstrengungen auch gelang. Diese neue Gymnastik verschaffte sich ein bedeutendes Ansehen in Schweden und auch in anderen Ländern, und ihre Erfolge, namentlich in Beseitigung von krankhaften Zuständen des Leibes, waren überraschend. Wir verdanken Ling ungemein viel, eine wissenschaftliche Methode geschaffen zu haben, die es ermöglichte, Einsicht und Kenntnis in den Betrieb eines rationellen Turnunterrichtes zu bekommen, und *massgebend* war, vielfache Verkehrtheiten und Missbräuche auf Turnplätzen in Deutschland zu beseitigen, welche durch unkundige Turnlehrer zum Nachteile für die Sache verbreitet worden waren. So viel über die wissenschaftliche Seite der schwedischen Gymnastik.

In ihrer *praktischen* Richtung sind ihre Erfolge, mit Ausnahme auf dem Gebiete der *Heilkunst*, bisher noch sehr zweifelhaft geblieben. Die vorwiegend wissenschaftliche Auffassung des Turnens nach dem Lingschen Systeme wird demselben ohne Zweifel seine Bedeutung als *medizinische Heilanstalt* sichern, nicht aber im gleichen Masse fruchtbringend für die *Erziehung* und die *Schulen* werden, denen wir eine frische und fröhliche und nutzbringende Turnkunst schaffen müssen. Für die Jugend hat die blosse Gesundheitstheorie keine Bedeutung; diese will Lust und Spiel und wechselseitige Arbeit an den Geräten, die Frei- und Ordnungsübungen, weil sich bis dato die Jugend in ihrer Gesamtheit des Gefühls ihrer Gesundheit zu erfreuen hat. Es gehört zu den theoretischen Übertreibungen und Spitzfindigkeiten, wenn die schwedische Turnschule annimmt, dass jeder Turnschüler krank sei, und darnach ihre Turnrezepte einrichtet. Unsere Jugend braucht und wünscht: 1. Bewegung, 2. Bewegung und 3. nochmals Bewegung. Wer dieselbe durch den Turnunterricht so zu gewähren imstande ist, dass derselbe der Jugend für Körper und Geist wahrhaften Nutzen bringt, die Entfaltung des Jugendlebens und reiner Jugendlust fördert und den Anforderungen der Pädagogik überall gerecht wird, der hat ein wirkliches Schulturnen geschaffen. Dieses Verdienst hat die schwedische Gymnastik keineswegs erworben. Die Jahn-Eiselen-Spiess'sche Methode in ihrer schönen Gestaltung des Turnens ist der Schule viel näher getreten. Wenn die medizinische Gymnastik, Physiologie und die Diätetik mit der pädagogischen Gymnastik Hand in Hand gehen, so kann allen Anforderungen entsprochen werden und unser schönes, deutsches Turnen in den Händen erfahrener, wissenschaftlich gebildeter Turnlehrer wird überall in der Welt in allen Schulen weiter blühen und in noch uneroberte Gebiete auch noch eindringen."

Eingedenk des klassischen „Hic Rhodus, hic salta" gab der Redner zum Schlusse einige, für wohlbeleibte Herren besonders erwünschte, praktisch illustrierte Anweisungen zu täglichen Freiübungen, und, damit uns ja nichts entgehe, liess ihn sein Enthusiasmus für die Sache zu allerletzt auch noch auf den Tisch steigen und uns die schönste Übung in ihrer höchsten Vollendung vorführen — und solche praktischen Unterweisungen stellte uns Herr Boos in seiner himmlischen Herzensgüte für jede Sitzung in Aussicht. Ob die beleibten Herren über —, na, als gewissenhafter Berichterstatter werde ich in Zukunft für die zu- und abnehmenden Leibesfüllen an der Biertafel meine Augen offen haben.

Lauter Beifall und der herzlichste Dank der Anwesenden lohnten den praktischen Redner in reichlichem Masse.

P. S.

Bücherbesprechungen.

Der Leipziger Schulbilderverlag von *F. E. Wachsmuth*, Leipzig, Deutschland, Kreuzstrasse 3, hat den „Pädagogischen Monatsheften" wiederum eine Anzahl von farbigen Bildern zugesandt. Darunter befinden sich diesmal das kulturgeschichtliche Bild „Ägyptischer Totenkultus"; sechs Reproduktionen von berühmten Meisterwerken: da Vincis „Abendmahl", Rafaels „Sixtinische Madonna", Lauffers „Chrimhild an der Leiche Siegfrieds", Wislicenius's „Luther auf dem Reichstage zu Worms", Werners „Bismarck und Napoleon bei Douchery"; ein geographisches Bild: „Stubbenkammer", charakteristische Kreidefelsen an der Ostseeküste, und „Der Glockenguss", ein Anschauungsbild zu Schillers „Lied von der Glocke". Wir haben bereits in No. II 9 der „P.M." auf die reichhaltige Auswahl und die vorzügliche Ausführung der Wachsmuthschen Bilder hingewiesen. Heute lenken wir die Aufmerksamkeit unserer Kollegen besonders auf den „Glockenguss". Das Bild kostet unaufgezogen drei Mark, schulfertig zum Aufhängen 3.20 Mark — in Anbetracht der künstlerischen Zeichnung und der sauberen, farbenschönen Vervielfältigung ein lächerlich billiger Preis! Dem Bilde ist ein Begleitheft zur Besprechung des Liedes, von dem Lehrer Max Eschner in Leipzig bearbeitet, beigegeben, das zugleich eine Erläuterung des Glockengusses enthält.

Paul Gerisch.

Richard Wagner's Rheingold. Edited with Introduction and Notes by *Richard A. v. Minckwitz.* Newson and Company. New York, (1902).

The works of Wagner have not been brought out in this country in neat convenient form. This edition of *Rheingold* is the first of a series of German Opera Texts, which will include *Walküre, Siegfried, Götterdämmerung, Tannhäuser, Lohengrin,* and *Meistersinger.*

The introduction is interesting and attractive. It points out that Haydn, Mozart, and Beethoven have deepened the impress wich their predecessors had left on the mind of the public, that they had, in fact, given to mankind something nobler, better, and loftier than the pleasures of material enjoyment, and that they had aimed to touch the religious cord of the human heart. Wagner continued what they had begun, but he chose different subjects. Minckwitz says:

"Upon Wagner's genius there was imposed the task of leading back to the scenes of its childhood the German mind, from which all the old traditions of the race seemed to have vanished. So it came to pass that in Germany itself, Wagner found his most hostile opponents, and that his fame in foreign lands was to gain for him the esteem and appreciation of his own people."

It was a happy fate that gave to Wagner the power and inspiration to furnish the text to his wonderful melodies; he was both musician and poet. The result is that there is in his works perfect harmony between the music and the text. At times his language is mysterious or archaic, but the quaint weird expression and the beauty of the music produce a mystic charm, which is fascinating and irresistible. In discussing *Rheingold* Minckwitz calls attention to the beauty of the opening scene, where one hears at a distance the sound of the waves of the Rhine. The discussion is accompanied by bars of illustrative music. The editor says:

"No German ever forgets the rippling of the Rhine, its sunny hills, and the ruins of the castles once occupied by the leaders of his race."

To this national love for the national river there is added a feeling peculiar to mankind in general; it is shown that water has always played a prominent part in the imagination. Specific examples are given in Aphrodite, the Sirens, the Lorelei, and Goethe's song of the water-nymph. The Introduction closes with a bit of personal experience, a visit to a forester's home on the Rhine, which the editor relates in a most delightful manner.

The Notes, which are at the bottom of the page, are rather elementary. The book is therefore evidently intended for persons who have not a wide acquaintance with German. There are three good half-tone cuts: a fine portrait of Wagner and two weird pictures illustrative of the text.

The cover and typography are beautiful. On the whole, the book is a charming piece of work, and forms a hopeful introduction to a series that should be encouraged.

Charles Bundy Wilson.

The State University of Iowa.

Eingesandte Bücher.

An English-German Conversation Book by *Gustav Krüger, Ph. D.*, Professor in the Kaiser Wilhelm's Realgymnasium, Berlin, and *C. Alphonso Smith, Ph. D.*, Professor of English in the Lousiana State University. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

German Composition, with notes and vocabulary by *E. C. Wesselhoeft, A. M.*, Instructor in German in the University of Pennsylvania. Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

Th. Hilsdorf, Ist der darstellende Unterricht (sogenannter Handfertigkeitsunterricht) *Unterrichtsgrundsatz oder Unterrichtsfach?* Ludwig Sang, Darmstadt. Preis 50 Pf.

Th. Hilsdorf, Die zeichnerische und körperliche Darstellung im physikalischen Unterricht. I. Teil: Mechanik und Akustik. Mit 180 Originalzeichnungen des Verfassers. Ludwig Sang, Darmstadt. Preis M. 7.50.

Analytical Psychology. A practical manual for colleges and normal schools, presenting the facts and principles of Mental Analysis in the form of simple illustrations and experiments, with 42 figures in the text and 39 experimental charts by *Lightner Witmer.* Boston, Ginn & Co. 1902.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **September 1902.** **Heft 8**

Protokoll

der 32. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Detroit, Mich., 30. Juni — 3. Juli 1902.

(Offiziell.)

Eröffnungsfeier.—Im grossen Saale der Harmonie-Halle, woselbst auch die Hauptversammlungen stattfanden, wurde der 32. Lehrertag am Montag Abend des 30. Juni eröffnet. Die Feier, der sonderbarerweise nur ein verschwindend kleiner Bruchteil des Detroiter Deutschtums beiwohnte, wurde mit einem Vortrag des Harmonie-Männerchors eingeleitet, worauf die Herren Carl E. Schmidt, Vorsitzer des Ortsausschusses, Richter James Phelan in Vertretung des von der Stadt abwesenden Bürgermeisters, Eduard Marschner, Präsident des Schulrats, und W. C. Martindale, Schulsuperintendent in kurzen Begrüssungsansprachen die Gäste willkommen hiessen. Letzterer schloss seine sehr beifällig aufgenommene Rede mit folgenden Worten:

„Es gereicht mir zum grossen Vergnügen, Sie hier willkommen zu heissen, denn ein grosser Teil Ihrer Zeit ist der Entwickelung des Gemüts Ihrer Zöglinge gewidmet. Im Sprachunterricht erzielen Sie, vom linguistischen Standpunkte betrachtet, ein Resultat, nach welchem Sie streben, aber im Sprachunterricht, vom historischen Standpunkte betrachtet, erzielen Sie jeden geistigen und sozialen Vorteil. Der Routineunterricht erzeugt geistige Kraft, aber der Unterricht in der Sprache, in deren Geschichte und Literatur erzeugt Männer, Männer, die besser und hochherziger sind durch die Kenntnis der Errungenschaften ihrer Vorfahren und die patriotisch sind, weil sie die wahre Bedeutung des Wortes kennen. Sie verrichten ein grosses Werk, indem Sie die Zöglinge, die unter Ihren Einfluss kommen, in die besten Traditionen des deutschen Volkes einweihen durch dessen Sprache, dessen Literatur und dessen Geschichte, denn diejenigen, denen eingeprägt wird, den besten Traditionen ihrer Vorväter treu

zu bleiben, werden auch loyale Bürger jeder freien Regierung sein. Ich heisse Sie willkommen als Lehrer der grossen deutschen Sprache, der Sprache des Landes, welches die ganze Welt geleitet hat im Lehrfache und der Organisation der Freischule. Ich heisse Sie willkommen als Amerikaner, ich heisse Sie willkommen als Arbeiter im edelsten Berufe, dem sich der Mensch widmen kann."

Nach zwei weiteren Liedervorträgen des Harmonie-Männerchors betrat Herr Emil Dapprich, der verdienstvolle Präsident des Lehrerbundes die Bühne, wobei ihm eine wahre Ovation zu teil wurde. Er begann in englischer Sprache, indem er dem Ortsauschuss und allen, die mitgewirkt haben, um den Mitgliedern des Bundes einen so herzlichen Empfang zu bereiten, den Dank derselben aussprach.

„Wir Lehrer", sagte er, „würdigen jede uns dargebotene Freundlichkeit, und wenn Eltern der Zöglinge und Superintendenten der Schule die gleiche Anerkennung hätten für die Arbeit der Lehrer, dann stünde es besser um die Sache der Schulen. Wir kamen hierher nach Detroit, wo wir seit vielen, vielen Jahren nicht gewesen sind, und wo unser unvergesslicher erster Präsident, Papa Feldner, lebte und strebte. Die Leiter der öffentlichen Schulen von Detroit, die Eltern von Zöglingen sollten zum Bewusstsein kommen, dass Kenntnis der deutschen Sprache nicht ornamental, sondern dringend nötig ist. Sie kann nicht in der Hochschule gelernt werden, sondern muss in der Elementarschule mit dem Unterricht begonnen werden. Die Doppelsprache ist die Sprache der Zukunft und die Erwerbung jeder neuen Sprache ist die Erwerbung einer neuen Seele. Der deutsche Unterricht sollte in den Kindergarten und den Primärklassen beginnen, und falls die Stadt Detroit diesen Unterricht einführen würde, so könnte sie an der Spitze des ganzen Nordwestens stehen."

In deutscher Sprache fortfahrend, sagte Herr Dapprich: „Die geistigen Güter der deutschen Nation können sich mit denen irgend einer Nation in der ganzen Welt messen. Haltet fest an der deutschen Sprache, denn sie erhält den deutschen Geist. Dafür hat der Lehrerbund gewirkt, gekämpft, gelitten, dafür werden wir weiter wirken. Der Bund im Grossen und jedes Mitglied desselben hat seine Pflicht gethan, um das Schulwesen auf eine höhere Stufe zu bringen, wir sind stolz auf unsere Arbeit und sehen voll Hoffnung der Zukunft entgegen. Wenn Angloamerikaner den deutschen Unterricht für ihre Kinder fordern, sollten dann die Deutschen zurückstehen? Kennen Sie sich die Gefahr für das Familienleben vorstellen, wenn es so weit kommt, dass der Vater nicht mehr das Kind, das Kind nicht mehr den Vater versteht? Die öffentliche Schule ist die Schule des Volkes und dieses kann verlangen, dass gelehrt wird, was notwendig ist. Deshalb sind wir hierher gekommen, um Euch Deutschen von Detroit zu sagen: Es ist Eure heilige Pflicht, darauf zu sehen, dass Eure Kinder deutsch lernen, es ist Eure Pflicht zu fordern, dass sie in den öffentlichen Schulen darin unterrichtet werden. Thut Eure Pflicht und künftige Generationen werden Euch segnen. Mit der deutschen Sprache wird deutsches Gemüt, deutsche Lebenslust, deutsche Lebensfreude, deutsche Liebe zur Natur einziehen. Ihr dürft nicht ruhen, bis man Euren Kindern gerecht geworden ist! Mit dieser Mahnung erkläre ich die 32. Jahresversammlung des Deutschamerikanischen Lehrerbundes für eröffnet und wünsche Ihnen allen: Gute Nacht!"

Der eindrucksvollen Rede des Präsidenten wurde mit gespannter Aufmerksamkeit gelauscht und mehrmals wurde dieselbe durch lebhaften Applaus unterbrochen. Nach Beendigung derselben trat Vertagung ein. In den unteren Räumlichkeiten blieb man noch eine Zeit lang in gemütlicher Unterhaltung beisammen.

Die erste Hauptversammlung wurde um halbzehn Uhr vom Präsidenten zur Ordnung gerufen, wobei derselbe folgende Worte an die recht zahlreich erschienenen Delegaten richtete:

„In die Mitte der Feinde haben wir diesmal unsere Versammlung verlegt. Seit 28 Jahren hat hier im schönen Detroit keine Konvention des deutschen Lehrerbundes stattgefunden. Seitdem haben sich hier die Verhältnisse zu Ungunsten unserer Sache geändert. Und darum sind wir jetzt wieder hier erschienen, um das Deutschtum, das grosse Deutschtum dieser herrlichen amerikanischen Stadt aus seiner Gleichgiltigkeit wachzurufen, damit es laut das ihm gebührende Recht für sich und seine Kinder fordere. Darunter verstehen wir vornehmlich die Einführung des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen dieser Stadt, und Zweck dieser Konvention in Detroit ist es, hier in dem feindlichen Lager den Anstoss zu einer solchen Bewegung zu geben.

Auch in einigen anderen Städten der Union ist unsere Sache im letzten Jahre zurückgegangen. So hat Chicago mit seiner grossen deutschen Bevölkerung dem Ansturm der Nativisten nicht widerstehen können, und trübe Tage sind für die Befürworter des deutschen Sprachunterrichts hereingebrochen. Dagegen bietet Milwaukee ein weit erfreulicheres Bild. In dieser stolzen Feste des Deutschtums wurden immer schönere Erfolge erzielt. Auch in andern Städten wie Cincinnati, Cleveland, Dayton, St. Louis, haben wir manche Fortschritte zu verzeichnen."

Mit grossem Beifall begrüsste die Versammlung diese mutigen Worte, worauf man zur Abwickelung der geschäftlichen Verhandlungen schritt. Herr Oberlehrer W. H. Weick von Cincinnati wurde zum Vicepräsidenten erwählt und Herr Friedrich Hamann von Milwaukee zum Hilfssekretär. Dann gab der Präsident nachstehende Ausschüsse bekannt:

Für Nominationen:— B. A. Abrams, Milwaukee; H. Woldmann, Cleveland; W. H. Weick, Cincinnati; M. Schmidhofer, Chicago; L. J. A. Ibershoff, Saginaw; C. O. Schönrich, Baltimore, und Frl. Marie Dürst, Dayton, O.

Für Revision des Schatzmeister-Berichts:— John Eiselmeier, Milwaukee; E. A. Zutz, Chicago, und Frau Mignon Löchler-Poste, Columbus.

Für Dankesbeschlüsse:— C. B. Baumann, Davenport; Frau Grossart, Cleveland, und Frl. Elsa Müller, Cincinnati.

Die Herold Company in Milwaukee, die Herausgeber der „Päd. Monatshefte" hatte folgende Zuschrift eingesandt:

Herrn Direktor Emil Dapprich,
Präsident des N. D. A. Lehrerbundes,
Milwaukee, Wis.

Sehr geehrter Herr Dapprich:—

Zu unserem grossen Bedauern müssen wir Ihnen zur Kenntnis bringen, dass, wie die früheren, auch das mit dem 30ten Juni abgeschlossene Geschäftsjahr, für die Pädagogischen Monatshefte mit einem Deficit geschlossen hat. Wir haben uns in den vergangenen Jahren noch stets der Hoffnung hingegeben, dass die Pädagogischen Monatshefte auf der ursprünglichen Basis weitergeführt werden könnten, jedoch sind wir nunmehr zur Einsicht gekommen, dass dies nicht möglich ist. Die Festsetzung des Bezugspreises auf $1.00 pro Jahr ist seiner Zeit unter der, auch von Ihnen geteilten, Voraussetzung geschehen, dass eine Abonnentenzahl von 1,500 erreicht werden könnte. In dieser Erwartung legten wir in der Versendung von Probenummern an die uns vom Sekretär des Lehrerbundes gelieferten Adressen ein Kapital von ca. $1,000.00 ein. Leider fruchtete diese Arbeit nur circa 750 Abonnenten, und bei einer laufenden Ausgabe von durchschnittlich $100.00 pro Monat, oder $1,000.00 pro Jahr, war von Anfang an ein Deficit unvermeidlich.

Wir haben dieses wachsende Deficit nunmehr drei Jahre getragen, in der Erwartung, dass unsere an Ihre werte Körperschaft gerichtete Bitte um Abhilfe

schliesslich berücksichtigt würde. Wir müssen Sie in diesem Jahre ersuchen, für das fernere Erscheinen der Monatshefte auf selbsterhaltender Basis irgend eine greifbare Basis zu schaffen.

Die Unterbilanz der Pädagogischen Monatshefte lautet für die vergangenen drei Jahresabschlüsse wie folgt:

30. Juni, 1900, ... $862.18
30. Juni, 1901, ... 225.91
30. Juni, 1902, ... 209.05

Für das kommende Jahr ist unter den gegenwärtigen Umständen ein grösseres Deficit als im vergangenen Jahre zu erwarten, da die Abonnentenzahl abgenommen hat, bis zur gegenwärtigen Zahl, 705.

Wir bitten Ihre Körperschaft, die Angelegenheit auf dem bevorstehenden Lehrertage in irgend einer Weise zu erledigen und glauben nicht, dass es der Versicherung bedarf, dass die Herold Company stets bereit ist, die Interessen des N. D. A. Lehrerbundes in der Zukunft wie in der Vergangenheit mit allen Kräften zu unterstützen.

Achtungsvoll,
THE HEROLD COMPANY,
H. H. Coleman, Vice-Präsident.

Diese Angelegenheit wurde einem Fünfer-Komitee zur Berichterstattung am folgenden Tage überwiesen, bestehend aus den Herren: B. A. Abrams, Milwaukee; B. Kuttner, New York; Louis Hahn, Cincinnati; C. O. Schönrich, Baltimore, und Theodor Meyder, Cincinnati.

Vom Präsidenten des Deutschamerikanischen Nationalbundes, Dr. Hexamer in Philadelphia, ging der Tagsatzung folgender telegraphischer Glückwunsch zu:

„Glückauf den Lehrern, den Bildungsmehrern." Der Sekretär wurde beauftragt diesen Glückwunsch brieflich zu beantworten.

Es wurden hierauf mit kurzen Unterbrechungen folgende Vorträge gehalten*:

„Der erste Unterricht im Deutschen an angloamerikanische Schüler"; Herr Eduard Prokosch, Chicago University.

„Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage"; Oberlehrer W. H. Weick, Cincinnati, O.

„Mündliche Erteilung des deutschen Unterrichts in den Anfangsklassen unserer öffentlichen Schulen"; Supt. Phil. Huber, Saginaw, W. S., Mich.

An den letzten Vortrag schloss sich nach einer kurzen Pause eine Probelektion — eine Neuerung auf unseren Tagungen. Um nämlich seine im Vortrage vertretene Unterrichtsmethode praktisch zu veranschaulichen, liess Herr Huber durch eine seiner Lehrerinnen, Frl. Anna M. Rose, eine Klasse von 25 Kindern angloamerikanischer Abkunft im Alter von 6—7 Jahren vorführen, die er zu diesem Zwecke von Saginaw mitgebracht hatte.

Nach dieser Probelektion, wobei zum Schluss auch Herr Dapprich einige Fragen an die Kinder richtete, trat Vertagung ein.

(Fortsetzung folgt.)

*) Sämtliche Vorträge dieses Lehrertages gelangen in den P. M. zum Abdruck.

Das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *Prof. H. C. G. von Jagemann,* Harvard University, Cambridge, Mass.

Als ich die freundliche Einladung erhielt, bei der diesjährigen Versammlung des Lehrerbundes einen Vortrag zu halten, war es mir nicht bekannt, dass die Geschäftslage es verbot, diesen Vortrag das Mass einer halben Stunde überschreiten zu lassen, sonst hätte ich mein Thema etwas enger begrenzt. So wie die Dinge liegen, kann ich manche Punkte, auf die ich gern eingegangen wäre, gar nicht berühren, andere nur leichthin streifen, und ich muss mich im wesentlichen auf einige wenige Teile meines Gegenstandes beschränken, die zur Diskussion am geeignetsten erscheinen.

Unter dem Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen verstehe ich alles, was er zur wirksamen Ausübung seines Amtes nötig hat. Ich brauche aber in dieser Versammlung nicht näher auf gewisse allgemeine Vorbedingungen einzugehen, die bei jedem Lehrer vorhanden sein müssen, diejenigen geistigen und sittlichen Eigenschaften, die ihn zum Erzieher der Jugend befähigen, sowie eine gründliche allgemeine Bildung, Geschick zum Lehren und pädagogische Erfahrung. Dieses Rüstzeug erfordert der Lehrer der Mathematik oder der Botanik ebenso wie der des Deutschen, und um so wichtiger dasselbe ist, um so weniger ist es nötig, es gerade in dieser Versammlung zu betonen. Ich beschränke mich daher auf das, was der Lehrer des Deutschen im Gegensatz zu dem irgend eines anderen Unterrichtsgegenstandes nötig hat.

Ich muss weiter vorausschicken, dass ich in meinen Ausführungen zunächst die Lehrer des Deutschen an unseren Colleges im Sinne habe, erstens, weil ich leider über die an den Schulen bestehenden Verhältnisse nicht so gut unterrichtet bin, und dann noch aus einem anderen Grunde. Der Lehrer des Deutschen an einem College, besonders an einem der kleineren, befindet sich meist in einer ganz besonders verantwortlichen Stellung. Die Primär- und Sekundär-Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, befinden sich in vielen Fällen an Orten, wo das deutsche Element ziemlich stark ist; auf dem einzelnen Lehrer ruht daher gewöhnlich nicht dasselbe Mass der Verantwortung wie auf dem Lehrer des Deutschen an einem kleinen College, der oft weit und breit der einzige Vertreter des Deutschtums ist, und der Gelegenheit hat, auf zahlreiche junge Leute einzuwirken, welche vermöge ihrer Bildung und gesellschaftlichen Stellung später of zu grossem Einflusse gelangen. Deshalb hat der Lehrer des Deutschen an einem kleineren College einen besonders wichtigen Posten, und es scheint der Mühe wert, bei unseren Betrachtungen gerade diese Leute ins Auge zu fassen.

Ich gebrauche den Ausdruck „Lehrer *desDeutschen*", nicht *„der deutschen Sprache"*. Wir gebrauchen nun allerdings den Ausdruck „das Deutsche" sehr oft und dem allgemeinen Sprachgebrauche nach richtig im selben Sinne wie „die deutsche Sprache", ich möchte aber den Vorteil, den uns der weitere Ausdruck gewährt, nicht gern opfern, und ich möchte, dass wir uns alle daran gewöhnen könnten, denselben in gleich umfassendem Sinne zu gebrauchen, wie wir das tagtäglich mit Ausdrükken wie „das Wahre", „das Schöne", „das Hässliche" thun. Mit andern Worten, betrachten wir es als unsere Aufgabe, das zu lehren, was deutsch ist, nicht nur die deutsche Sprache, ein so wichtiger Bestandteil des deutschen Wesens unsere Muttersprache auch sein mag.

Es ist nicht anzunehmen, dass dieser fromme Wunsch in dieser Versammlung in falschem Sinne ausgelegt wird. Um aber allen Missverständnissen vorzubeugen, möchte ich noch besonders betonen, dass mir nichts ferner liegt, als irgend welchen Bestrebungen das Wort zu reden, die darauf ausgehen, die einheitliche Entwickelung unseres amerikanischen Staatswesens, seiner politischen und sozialen Einrichtungen, zu hindern. Auf dem Gebiete der klassischen Sprachen ist es ein längst anerkannter Grundsatz, dass die Aufgabe des Lehrers nicht lediglich darin besteht, die lateinische und griechische Sprache zu lehren, so sehr das von manchen als eine an sich würdige Aufgabe betrachtet wird; sondern der intelligente und gewissenhafte Lehrer betrachtet es als das Ziel des Unterrichts, dem Schüler das Verständnis für die altklassische Kultur zu eröffnen, damit diejenigen Elemente dieser Kultur, die auf unser modernes Leben anregend und fördernd gewirkt haben, ihren wohltätigen Einfluss fernerhin womöglich in noch reicherem Masse ausüben mögen. Ebenso muss der Lehrer des Deutschen danach streben, dem Schüler das Eigenartige deutschen Lebens und Wesens zu verständlichen und so dazu zu helfen, dass Elemente deutscher Bildung und deutscher Kultur, die unser amerikanisches Volksleben reicher und vielseitiger gestalten können, zur Geltung kommen. So hat der Lehrer des Deutschen in Amerika nicht nur eine allgemein civilisatorische, sondern in unserer Zeit geradezu eine politische Aufgabe. Wir erfüllen unsern Beruf nicht, wenn wir nicht dem amerikanischen Volke das Verständnis für deutsches Denken, deutsche Sitte, deutsche Ideale eröffnen, und es müsste schlecht um diese Ideale bestellt sein, wenn wir dem intelligenten amerikanischen Volke keine Achtung davor einflössen könnten. Wir haben unsern Beruf verfehlt, wenn unsere Jugend nicht am Ende der Schulzeit dem deutschen Volke und deutschem Wesen mehr Verständnis, höhere Achtung und Zuneigung entgegenbringt, als das ohne unseren Unterricht der Fall wäre.

Wenn wir dies als die Aufgabe des Lehrers des Deutschen betrachten, so ergibt sich fast von selbst, welcher Vorbereitung er zu seinem Werke bedarf, welche Kenntnisse er besitzen muss.

Vor allen Dingen ist zu bemerken, dass nur derjenige, der beide Völker kennt, dem einen Volke das Verständnis für das Wesen des andern eröffnen kann. Ich kann allerdings Chinesisch auch durch blossen Verkehr mit einem Chinesen lernen, der kein Wort meiner eigenen Sprache versteht, und kann mir auf diese Weise einige Kenntnis von chinesischem Wesen erwerben; dann ist aber der Chinese eben nicht mein Lehrer, sondern nur eine Art Versuchskaninchen für mich. Es gehört eben zum Begriff des Lehrers, dass der Lehrer den Schüler anleitet; dazu muss er sich in die Lage des Schülers versetzen können, muss dessen Anschauungsweise begreifen. Nur derjenige, der die Eigenart des angelsächischen Stammes, seines Denkens und seiner Sitten kennt, ist befähigt, Engländern und Amerikanern gegenüber deutsche Ideen mit Erfolg zu vertreten.

Hierin liegt die grosse Schwierigkeit unserer Aufgabe. Im allgemeinen darf man wohl behaupten, dass für den Einzelnen das Ideal vollständigen sympathischen Verständnisses für das Wesen zweier verschiedener Völker unerreichbar ist; das darf uns aber nicht hindern, uns über dieses Ideal selbst klar zu sein und dasselbe je nach unserm Können auf diesem oder jenem Einzelgebiete zu erreichen zu suchen.

Unter diesen Einzelgebieten ist nun natürlich vor allem die Sprache zu erwähnen. Sprache und Denken hängen ja in so mancherlei Beziehung eng zusammen, das Denken des Einzelnen wird so häufig durch die angeerbte Sprache beeinflusst, wie umgekehrt die Sprache des Volkes aus dem gesamten Denken desselben geflossen ist, dass jedes tiefere Verständnis für das Wesen eines Volkse auf gründlicher Sprachkenntnis beruhen muss. Das scheint so selbstverständlich, dass es fast anmassend erscheint, es noch bei dieser Gelegenheit zu erwähnen; doch wird im einzelnen so oft gegen diesen Grundsatz gefehlt, dass ich nicht umhin kann, noch besonders darauf hinzuweisen. Ich glaube behaupten zu dürfen, dass die wenigsten sich bewusst sind, wie ungeheuer schwer es ist, zwei Sprachen vollständig zu beherrschen. Wir sind gewöhnlich bereit zuzugestehen, dass nur wenige ihre Muttersprache so zu schreiben und sprechen verstanden, wie Goethe, Herman, Grimm oder Bismarck es konnten; aber wir sind immer gleich bei der Hand zu behaupten, dass dieser oder jener zwei oder drei fremde Sprachen vollständig beherrscht. Wenn wir Deutschamerikaner es gelernt haben, uns über Gegenstände des täglichen Lebens auf Deutsch sowohl wie auf Englisch richtig auszudrücken, so sind wir doch meist noch weit davon entfernt, dasjenige Mass innern Verständnisses für den englischen Ausdruck zu besitzen, das das Kind mit der Muttermilch einsaugt. Ganz abgesehen von den Gefühlen, die jeden an Vaterhaus und Vaterland binden, und die durch den Laut der Muttersprache in ihm hervorgerufen werden, so ist es eine jedem gründlichen Sprachkenner geläufige Tatsache, dass es ausserordentlich wenige Worte gibt, für die eine andere Sprache ein genaues Äquivalent

besitzt. Wenn wir in einem Wörterbuch für ein deutsches Wort mehrere englische finden, so bedeutet das nur in den seltensten Fällen, dass die englische Sprache in dieser Beziehung reicher als die deutsche ist; in den meisten Fällen hat das Englische eben kein Wort, das dem gegebenen deutschen in seinem ganzen Umfange genau entspricht. Wenn es die Zeit erlaubte, möchte ich dies mit schlagenden Beispielen darlegen. Es genügt aber wohl darauf hinzuweisen, wie wenige wirklich gute Übersetzungen es gibt. Bei Gedichten ist natürlich eine genaue Übertragung des Reimes und Versmasses wegen häufig unmöglich; aber auch in ungebundener Rede ist eine wirklich vollkommne Übersetzung, die bei dem Leser genau dieselben Gedanken und Gefühle hervorruft wie das Original, viel schwieriger als man gewöhnlich annimmt. Viele feineren Bedeutungsschattierungen entziehen sich jeder scharfen Begriffsbestimmung, und es erfordert eine sehr hervorragende Sprachgabe, dieselben auch nur richtig nachzufühlen, geschweige denn in einer anderen Sprache wiederzugeben.

Wir können in dieser Beziehung nie auslernen. Unsere Schulausgaben deutscher Texte, zum Teil von tüchtigen Gelehrten, weisen zahlreiche Beispiele von falschen Übersetzungen schwieriger Stellen auf; geborene Amerikaner missverstehen den deutschen Text, Deutsche verstehen wohl häufiger was der Schriftsteller gemeint, machen dafür aber Verstösse gegen den englischen Sprachgebrauch, oder sind zum mindesten ungeschickt in der Wiedergabe gewählterer Sprachformen. Aus den zahlreichen Beispielen dieser Art, die wohl jedem Lehrer begegnet sind, dürfen wir schliessen, dass eine wirklich gründliche Beherrschung beider Sprachen ausserordentlich schwierig ist, und dass der Lehrer des Deutschen sich nur durch die beharrlichste Beobachtung und Selbstbildung dieses nötige sprachliche Rüstzeug erwerben kann.

Eben weil gründliche Beherrschung beider Sprachen notwendig ist, macht es auch im Grunde wenig aus, ob der Lehrer geborener Deutscher oder Amerikaner ist. Der Deutsche hat auf der einen Seite etwas voraus, der Amerikaner auf der andern. Wenn wir manchmal geneigt sind zu glauben, dass der geborene Deutsche in Bezug auf seine Sprache dem Amerikaner weit voraus ist, so dürfen wir nicht vergessen, wie sehr die anhaltende Beschäftigung mit einer fremden Sprache, besonders der tägliche lebendige Gebrauch derselben, das feinere Gefühl für den Sprachgebrauch unserer Muttersprache abstumpft, und zwar in jeder Beziehung, in der Aussprache sowohl wie in der Grammatik und im Wortschatz. Dagegen kann sich niemand vollständig wahren. Es wird erzählt, dass Schiller nach mehrmonatlicher Beschäftigung mit Shakespeare in der Ursprache zum Lesen von Übersetzungen überging, weil er bemerkte, dass er den Sinn für die feineren Unterschiede im Gebrauche deutscher Worte verlor. Wenn diese Wirkung bei einem Sprachkünstler wie Schiller und lediglich durch das Lesen von Shakespeares Dramen hervortrat,

wie viel mehr dürfen wir dieselbe erwarten, wenn wir gewöhnliche Menschen tagtäglich mehr oder weniger englisch zu reden und einen grossen Teil unserer Berufsgeschäfte auf englisch zu treiben gezwungen sind.

Ich nehme Veranlassung, dies besonders zu betonen gegenüber der scharfen Kritik, die öfters in Deutschland an Deutschen geübt wird, die im Auslande ihre Muttersprache nicht völlig rein erhalten. Diejenigen Vorkämpfer für den Gebrauch der deutschen Zunge, die so absprechend über das Deutsch der Deutschamerikaner urteilen, haben keine Ahnung von den Schwierigkeiten, unter denen z. B. die deutschen Zeitungen hierzulande kämpfen, die ihre Depeschen aus derselben Quelle wie die englischen erhalten, und ausser dem, was die englischen Zeitungen tun, in genau derselben Zeit auch noch spaltenlange Übersetzungen zu liefern haben. Die Pflege der deutschen Sprache ist eine uns Deutschamerikanern obliegende heilige Pflicht, und wir müssen jede verständnisvolle Bestrebung in dieser Richtung nach Kräften unterstützen; aber man darf nicht vergessen, wie schwer es für den Durchschnittsmenschen ist, auch nur *eine* Sprache wirklich zu beherrschen, und dass die meisten von uns eben keine geborenen Sprachkünstler sind.

Die Pflicht der Lehrer des Deutschen, beharrlich nach möglichst vollkommner Beherrschung des Deutschen sowohl wie des Englischen zu streben, entspringt nicht nur der Notwendigkeit, im Unterricht selbst deutsche Schriftwerke richtig erklären zu können. Wenn wir uns unserer Pflicht bewusst sind, im allgemeinen deutsches Wesen zu vertreten, so müssen wir nach weiter Verbreitung einer gründlichen Kenntnis der deutschen Sprache unter dem amerikanischen Volke und besonders den gebildeten Klassen streben, und da müssen wir vor allem mit gutem Beispiele vorangehen. Nationale Vorurteile haben ihren Grund meist in Unwissenheit, und gründliche Kenntnis der Sprache eines Volkes ist, wie schon bemerkt, das wesentlichste Erfordernis zum Verständnisse seines Wesens. Bei der grossen Macht, welche die Presse über die öffentliche Meinung besitzt, ist es dringend notwendig, auf gründlichere Kenntnis des Deutschen unter den Leitern der einflussreichen amerikanischen Zeitungen hinzuarbeiten. Wie leicht es ist, durch falsche oder auch nur ungeschickte Übersetzungen irrtümliche Eindrücke hervorzurufen, ist jedem bekannt, der häufig Nachrichten aus Deutschland in amerikanischen Zeitungen oder Nachrichten aus Amerika in deutschen Zeitungen liest. Wenn sich der Lehrer des Deutschen, ob nun geborener Deutscher oder nicht, seiner höheren Mission bewusst ist, so muss er im stande sein, innerhalb des Kreises seines Einflusses solche irrtümlichen Anschauungen zu berichtigen, und muss daraufhin arbeiten, dass durch das Mittel der Sprachkenntnis ein richtigeres gegenseitiges Verständnis unter den beiden Nationen entspringt.

Das nächste Erfordernis für den Lehrer des Deutschen ist natürlich die Kenntnis der Literatur. Hir müssen wir wieder unsern Begriff etwas

weiter fassen, als es gewöhnlich geschieht. Belesenheit in den hervorragenden Erzeugnissen der deutschen Dichtung, Bekanntschaft mit der Geschichte ihrer Entstehung und des Bildungsganges der Dichter, mit den allgemeinen literarischen Strömungen, sind zwar das wesentlichste Erfordernis für den gewöhnlichen Klassenunterricht, aber inniges Verständnis des deutschen Lebens erfordert ausserdem Bekanntschaft mit manchen Geisteserzeugnissen, die dem Bildungsgange unserer Lehrer meist ferner liegen. Der Geist des deutschen Volkes zeigt sich nicht nur in den Meisterwerken der deutschen Dichterheroen; er zeigt sich auch im Volksliede, in den Märchen und Sagen, in den Volksbüchern, in den Schriften Reuters, Roseggers, Anzengrubers; und wer wirklich in das Wesen des deutschen Volkes eindringen will, muss sich mit diesen bescheideneren Manifestationen deutschen Geistes ebenso vertraut machen, wie mit den Werken Lessings, Schillers und Goethes. Das wird bei dem Bildungsgange unserer Lehrer des Deutschen oft übersehen. Universitätskurse und Examina beschränken sich zu oft auf die Kunstprodukte der Literatur und vernachlässigen häufig anderes, was für das Verständnis des Volksgeistes von mindestens ebenso grosser Wichtigkeit ist.

Auch hier müssen wir wieder auf Berücksichtigung der Anschauungen dringen, in denen der Schüler erzogen ist. Wir müssen mit dem schon vorhandenen literarischen Geschmack, nötigenfalls mit Vorurteilen rechnen, und unser Werk darauf gründen; müssen den literarischen Bildungsgang des Schülers geistig mit durchmachen können. Das erfordert Kenntnis der englischen Literatur und ihrer Geschmacksrichtungen, und hierin hat natürlich der geborene Amerikaner einen Vorteil vor dem Deutschen. Andererseits muss der Lehrer sich auch für seinen Gegenstand begeistern können, wenn er ähnliche Gefühle im Schüler hervorrufen will, und die kühle, überlegen lächelnde Kritik, die man manchmal in englischen Büchern über deutsche Literatur findet, ist unserm Zwecke ebenso wenig dienlich wie einseitige verständnislose Bewunderung. Wie unsere Literatur auf Personen, die in andern Geschmacksrichtungen erzogen sind, ganz andere Eindrücke hervorbringen kann, als wir gewöhnlich annehmen, zeigt sich z. B. in der Weise, wie sich ein so gescheiter Kritiker wie James Russell Lowell über deutschen Mangel an Witz und Humor ausgesprochen hat. Unter den verschiedenen Gattungen von Witz und Humor nimmt der amerikanische politische Humor sicher eine der ersten Stellen ein, und doch war ein Deutscher, Thomas Nast, lange Zeit der hervorragendste Karrikaturist des Landes, und manche Erzeugnisse seines Witzes, z. B. der Elefant und der Esel als Symbole der beiden grossen politischen Parteien, der Tiger für Tammany Hall, haben sich dauernde bildliche und sprachliche Geltung erworben. Zwei andere Deutsche gründeten das erste politische Witzblatt des Landes, die anderen humoristischen Blätter wimmeln von Entlehnungen aus deutschen Blättern; jedes Jahr füllen deutsche Lustspiele und Possen in amerikani-

schem Gewande die besten und grössten Bühnen des Landes. Wenn unter diesen Umständen ein Mann, der selbst hohen Sinn für Humor besass, den Deutschen diese Eigenshaft abspricht, so lässt sich das nur so erklären, dass der Massstab, den er an unsere Literatur anlegte, ein ganz anderer war als der, mit dem wir zu messen pflegen. Ein Lehrer der deutschen Literatur muss im stande sein, solche verschiedene Auffassungen in Betracht zu ziehen.

Ausser der Kenntnis der Sprache und Literatur gehören nun zum nötigen Rüstzeug des Lehrers des Deutschen in unserm Sinne eine Reihe von Dingen, deren Bedeutung oft übersehen wird. Der Lehrer des Deutschen muss auch in der Geschichte Deutschlands, in den Altertümern, in der deutschen Kunst, in der Landes- und Volkskunde, in den modernen politischen und sozialen Einrichtungen und Verhältnissen und ihrer Entwickelung einigermassen beschlagen sein. Ähnliche Anforderungen stellt man in Deutschland an die Lehrer des Englischen und Französischen, und man stellt sie auch hierzulande an die Lehrer der klassischen Sprachen an den höheren Lehranstalten. Von einem Lehrer des Griechischen wird wohl überall verlangt, dass er die Karte Griechenlands gründlich im Kopfe hat und über die politischen Verhältnisse Athens und Spartas Auskunft geben kann; von einem Lehrer des Deutschen darf man mit Recht mit Bezug auf Deutschland noch mehr erwarten, da die Verhältnisse uns näher liegen und die nötigen Kenntnisse leichter zu erwerben sind. Trotzdem pflegen meines Wissens die Behörden solche Anforderungen nicht an die Lehrer des Deutschen zu stellen, noch stellen die letzteren immer solche Anforderungen an sich selbst. Ein Lehrer des Deutschen in unserem Sinne sollte doch im stande sein, über Reichstag und Bundesrat, Stimmrecht, Gerichtswesen, Heeres-Organisation und viele ähnliche Dinge so bestimmte Auskunft zu geben, wie der Lehrer des Lateinischen über den römischen Senat, Prätoren und Quästoren.

Auch hier muss wieder betont werden, dass eine gründliche Kenntnis der beiderseitigen Verhältnisse notwendig zu geistiger Annäherung und engerer Freundschaft zwischen den beiden Nationen führen muss. Ein sehr hervorragender New Yorker Rechtsanwalt, geborener Amerikaner von deutscher Abstammung, der hier in seinem Vaterlande wichtige Ämter bekleidet hat und mit den hiesigen politischen und sozialen Verhältnissen gründlich vertraut ist, sagte mir vor nicht langer Zeit, dass er sich jedesmal, wenn er nach Deutschland geht, darüber wundert, wie ähnlich die dortigen Verhältnisse im wesentlichen den hiesigen sind und wie häufig der Unterschied nur im Namen und in der Form besteht. Ausserdem erscheint sehr vieles, was dem Amerikaner zuerst fremd vorkommt und ihn abstösst, sogleich viel natürlicher und gerechtfertigter, wenn er es im Zusammenhang mit den übrigen Verhältnissen zu betrachten lernt. Es ist die Pflicht des Lehrers des Deutschen auf wirklich einsichtiges Verständniss der deutschen Verhältnisse seitens der gebildeten Amerikaner hinzuarbeiten.

Die Zeit erlaubt es nicht, auf weitere Einzelheiten einzugehen. Es kommt mir auch nicht darauf an, dass man allen meinen Ausführungen beistimmt; mein Zweck war nur der, zu zeigen, dass derjenige, der seinen Beruf als Lehrer des Deutschen in höherem Sinne auffasst, sich über viele Seiten deutschen Wesens und Lebens unterrichten muss, die in den gewöhnlichen sprachlichen und literarischen Studien nicht berührt werden. Dazu gehört fleissige Beschäftigung mit der deutschen Geschichte, besonders der Kulturgeschichte, der Volks- und Landeskunde, der politischen und sozialen Verhältnisse; dazu gehört für den geborenen Amerikaner zum mindesten längerer Aufenthalt in Deutschland und unmittelbare Berührung mit deutschem Leben.

Zum Schlusse möchte ich noch auf einen Punkt hinweisen, der für uns alle von der grössten praktischen Bedeutung ist. Es liegt auf der Hand, dass der Lehrer des Deutschen, der seinen Beruf in dem angedeuteten Sinne auffasst, seine eigene Tätigkeit dadurch viel reicher und interessanter gestaltet. Wir können nicht alle fruchtbare Forscher auf philologischem Gebiete werden, aber seine Kenntnisse in der deutschen Literatur im weitesten Sinne, der politischen und Kulturgeschichte, der Volks- und Landeskunde, kurz allem, was zum Verständnis deutschen Lebens beiträgt, kann jeder mit geringem Aufwande von Zeit und Kraft stetig bereichern, und indem er seine Unterhaltungslektüre mit Rücksicht auf das vorgesteckte Ziel auswählt, kann er seinem geistigen Leben eine Abrundung geben, die ihn auch bei engen Lebensverhältnissen vor Einseitigkeit und Pedanterie bewahrt.

Neuere Literaturgeschichten.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *O. E. Lessing, Ph. D.*, University of Wisconsin, Madison. Wis.

(Fortsetzung.)

Die Schlusskapitel — *Der Sturm und Drang des jüngsten Deutschlands, Der konsequente Naturalismus, Der Symbolismus und die Spätdecadence, Die Heimatkunst* — geben ein sehr lebendiges und übersichtliches Bild von den litterarischen Bewegungen der letzten zwanzig Jahre. Die Übersichtlichkeit der Darstellung wird von Lesern geschätzt werden, die von Adolf Sterns, R. M. Meyers, Max Kochs, und vollends Eugen Wolffs Behandlung desselben Zeitraumes herkommen. Eine gewisse Enge des Gesichtskreises wird man übrigens hier bei Bartels empfinden. So vortrefflich das Ineinandergreifen der verschiedenartigen litterarischen Elemente im Sturm und Drang, die feinen Übergänge von Realismus zu

Naturalismus, von Symbolismus zu Mystizismus gezeichnet sind—manche Voraussetzungen der ganzen Bewegung sind gar nicht gegeben oder doch zu kurz angedeutet. Ganz notwendig wäre es gewesen, die Einwirkung der Naturwissenschaften auf die neue Dichtung zu skizzieren, zu zeigen, wie Zola auf seine sonderbare Theorie von der „Wissenschaftlichkeit" des Romans kam, wie die deutschen Schriftsteller teils die Methode Zolas übernahmen (Max Kretzer), teils heftig bekämpften (Gebrüder Hart). Statt dieses Verhältnis klarzustellen, setzt Bartels bei seiner an und für sich sehr einleuchtenden Definition von Naturalismus die Kenntnis der Zolaschen Theorie voraus. — Auch die zwei entgegengesetzten Richtungen der zeitgenössischen Philosophie, des Sozialismus Herbert Spencers und des Individualismus Friedrich Nietzsches hätten gegeneinander abgewogen und nicht bloss der Einfluss des letzteren nachgewiesen werden sollen. Hier besteht Otto Lyons Kritik ganz zu Recht.

Und wie viel hätte die Darstellung noch an Gemeinverständlichkeit gewonnen, wenn der Verfasser, da er doch kein akademisches Buch schreiben, sondern in weitere Kreise wirken wollte, den Zusammenhang von Malerei und Dichtung berücksichtigt hätte! Auf begrenztem Raum, und doch in sehr lehrreicher Weise hat dies Max Koch gethan. Ohne Liebermann, Uhde, Gebhardt einerseits, Böcklin, Klinger, Stuck andererseits — um nur ein paar deutsche Namen zu nennen — kann man sich die verschiedenen Richtungen der modernen Poesie eigentlich nicht recht vorstellen. Bartels deutet zwar im Vorübergehen darauf hin, das genügt aber nicht.

Derartige Mängel im einzelnen wollen aber im Verhältnis zum Gesamtwert des Buches wenig besagen. Als Ganzes bleibt dieses doch der zuverlässigste Führer durch die moderne deutsche Litteratur. Mit berechtigtem Stolze konnte sich Bartels auf seine eigene Leistung berufen, als er in seiner Broschüre *Ein Berliner Litterarhistoriker* das Buch R. M. Meyers angriff. Ein grösserer Gegensatz, als zwischen der Auffassung und Darstellung dieser beiden Männer lässt sich nicht denken. Weiss Bartels, als echter Künstler, überall das Wesentliche herauszugreifen und an seinen richtigen Platz zu stellen, lässt er den Leser ganze Entwickelungen miterleben, so bleibt bei Meyer der mit ungeheurem Fleiss und imponierender Gelehrsamkeit zusammengetragene Stoff ein wirres Chaos, worin sich kaum der zurecht finden kann, der mit dem Gegenstand völlig vertraut ist. Nirgends ein fester Halt. Nirgends die Spuren einer starken Persönlichkeit, die mit klarem Blick und sicherer Hand der Masse Ordnung und Ziel geben würde. Trotz seines Programmes, „vor allem die Individuen als Träger der Entwickelung darzustellen", verfährt Meyer durchaus deduktiv. Trotz seines Buches über Goethe und seiner *Deutschen Charaktere* ist Meyer nie „in einem grossen Manne untergegangen, um zur Selbsterkenntnis und zum sicheren Gebrauche seiner Kräfte zu gelangen"; die „Feuertaufe", von der Hebbel spricht (Tagebücher I, 20),

hat Meyer nicht empfangen. Das ist der Grund seiner inneren Unsicherheit und zugleich der Grund seiner Feindschaft mit Adolf Bartels.

Dass aus prinzipiellen Gegensätzen persönliche Feindschaft geworden ist, das hat wohl zumeist jene gehässige Rezension Meyers verschuldet. Bedauerlich ist diese Spannung zwischen Zunftgelehrtem und unabhängigem Litterarhistoriker. Denn keiner wird nun dem andern je gerecht werden können. So viel höher auch die Thätigkeit Bartels zu werten ist als die Meyers: auch der letztere hat sich um die Litteraturgeschichte unbestreitbar grosse Verdienste erworben. Und statt sich zu bekämpfen, hätten sie sich in manchen Stücken ergänzen können. So hätte Bartels z. B., ohne seiner Ehre Abbruch zu thun, in der nach Meyers Litteraturgeschichte erschienenen vierten Auflage seines Buches manche Beobachtungen des Philologen über Sprache und Stil Kellers und K. F. Meyers verwerten können; und so noch in manchen Einzelheiten. Allerdings eben nur in Einzelheiten. Meyer dagegen könnte sehr zum Vorteile seines Werkes die Periodisierung von Bartels übernehmen, statt den eigensinnigen Versuch zu machen, seine eigene äusserliche Einteilung in Decaden nachträglich zu rechtfertigen (Euphorion VIII, 1—42). Mit keiner spitzfindigen Ausrede wird Meyer es jemals wieder gut machen können, dass er das Jahrzehnt 1850—1860 als „kein schöpferisches" gebrandmarkt hat, einen Zeitraum, der die besten Schöpfungen Gutzkows, Hebbels, Ludwigs, Groths, Freytags, Kellers und Scheffels hervorgebracht hat. Diesen Fehler konnte Meyer nur begehen, weil er in seiner deduktiven Manier nach einem „Generalnenner" suchte, ehe er selbst eine lebendige Anschauung von den in diesen Zeitraum fallenden Einzelwerken hatte. War Meyer ehrlich, so musste er angesichts der schlagenden Widerlegung durch Bartels seinen Irrtum eingestehen; und er musste überhaupt dessen Broschüre als die wertvollste Korrektur seiner Litteraturgeschichte anerkennen. Professorenhafter Eigendünkel war hier wenig angebracht.

Von Bartels hätte Meyer aber auch noch das Allerwichtigste lernen können, was ein Schriftsteller haben muss: Gewissen, und zwar im ethischen wie im ästhetischen Sinn. Wie schon gesagt, wird Bartels auch Dichtern gerecht, deren Wesen ihm nicht sympathisch ist. Ihm, dem kerngesunden, klardenkenden Mann, ist z. B. Richard Dehmel in seinen dekadent-weichlichen, mythisch-nebelhaften Anfängen gewiss von Grund aus zuwider gewesen. Das hindert aber nicht, durch die Schlacken, die ihr noch anhaften, die ringende Künstlerseele zu sehen und das anzuerkennen, was Dehmel „wahrhaft Grosses und Schönes" geschaffen hat. Meyer ist mit seinem Urteil gleich fertig. Während er Stefan George, der viel manierierter und geschraubter ist, als Dehmel je war, sehr ernst nimmt und ausführlich bespricht, stellt er Dehmel mit der einfachen Bemerkung kalt: „diese grüblerische Natur besass ein viel zu geringes Talent zum poetischen Erlebnis".

Weit schlimmer noch ist der Fall Arno Holz. Für Meyer ist Gerhart Hauptmann der Gipfelpunkt der modernen Poesie. Da er diesen also auf ein möglichst hohes Postament stellen muss, so hat er keine andere Wahl, als Arno Holz, der Hauptmann gewissermassen gehen lehrte, thunlichst zu verkleinern. Holz ist kein Genie; wohl aber ein Künstler, dem seine Kunst über alles geht und dies auch bewiesen hat, indem er jahrelang lieber bitterste Not litt, als dass er seine Feder verkauft hätte. Meyer hätte ihn also immerhin als Persönlichkeit respektieren müssen; zum wenigsten war kein Grund vorhanden, Holz als „schneidigen Litteraturlieutenant" zum „Kunstknotentum" zu werfen. Statt Bartels zu tadeln, dass er Natalie von Eschtruths Romane „Schund" nenne, ein Ausdruck, der nicht in eine Litteraturgeschichte gehöre, hätte sich Meyer selbst einer würdigeren Sprache bedienen sollen. Noch mehr: um Arno Holz lächerlich zu machen, druckt Meyer ein Gedicht von ihm in entstellter Form ab. Schrieb Holz im *Phantasus* (Erstes Heft):

Über den Weg, durch welkes Laub, hüpfen Schwarzdrosseln,
Um verwitterte Kreuze im Sonnenlicht spielen glitzernde Fäden.

und giebt damit ein anschauliches Bild in geschlossener, und wirklich rythmischer Form, so zerreisst Meyer mit der Form auch das Bild und druckt die Verse so ab:

Über den Weg, durch welkes Laub, hüpfen
Schwarzdrosseln, um verwitterte Kreuze im
Sonnenlicht spielen glitzernde Fäden.

Wer auf diese Weise mit Holz bekannt gemacht wird, muss ja den armen Dichter für wahnsinnig halten. Damit hat Meyer aber noch nicht genug. Weil Hauptmann das alleinige Verdienst haben soll, der Erneurer des Dramas zu sein, so muss Holz um den Ruhm der Originalität gebracht werden. Meyer giebt Holz und Schlaf die täuschende Wiedergabe der Realität in ihrem Drama *Die Familie Selicke* zu; sagt aber vorher: „Die Verfasser haben ganz einfach die alte Technik des Lokalstückes für einen tragischen Stoff benutzt." Dann führt er den *Datterich* Niebergalls und die *Liebe im Zuchthause* von Julius v. Voss als die Vorläufer der *Familie Selicke* an. Die Behauptung Meyers, dass dieses Verbrecherstück „an Naturalismus wahrhaftig nichts zu wünschen übrig liess", konnte Holz durch den Abdruck von Teilen desselben leicht ad absurdum führen; und der Behandlung seiner Lyrik, wie seiner Person gegenüber durfte er wohl seiner Verteidigungsschrift den Titel geben: „Dr. Richard M. Meyer ein litterarischer Ehrabschneider." Es ist leicht, mit Verachtung auf die beiden Broschüren von Holz und Bartels als „Pasquille" herunterzublicken. Die Thatsache, dass Meyers Buch dadurch als ein unzuverlässiges und im ganzen rein subjektives Produkt gekennzeichnet ist, lässt sich nicht aus der Welt schaffen. Und es ist gewiss kein Zufall, dass sich zwei so grundverschiedene, nur in ihrer rücksichtslosen

Ehrlichkeit einander ähnliche Männer im Kampf gegen Meyer treffen. Aber ich wollte nicht Meyers Buch kritisieren, sondern nur zur Charakterisierung Bartels' vergleichsweise herbeiziehen. So lese man einmal zum Vergleich mit dem betreffenden Abschnitt in Meyer, den kurzen Paragraphen Bartels' über Holz. Hier sagt der *eine* Satz: „Holz und Schlaf besitzen im Wesentlichen nur Auffassungs-, kein eigentliches Gestaltungsvermögen", mehr als das ganze Wortgeplänkel bei Meyer.

Dass Bartels überall tiefer greift, dass er die ästhetische Erkenntnis, die er lezterem abspricht, selbst in hohem Masse besitzt, geht am deutlichsten aus den Einzelcharakteristiken hervor, die er jedem Kapitel anfügt. Hier wird auch vollends ganz offenbar, wie sehr der Litterarhistoriker Bartels den Philologen Meyer an Objektivität übertrifft. Es wäre die dankbare Aufgabe eines Essay über litterarische Charakterisierungskunst, die ganze Reihe von Bildern bedeutender Schriftsteller in beiden Werken zu vergleichen. Ich musste mich hier mit Andeutungen begnügen. Wo man auch die Probe anstellen mag, von Hebbel bis herab zu Sudermann, überall wird man finden, dass Meyer mit einem komplizierten Apparat wissenschaftlicher Theorien von aussen an seinen Gegenstand herantritt, ihn bearbeitet, fast immer höchst belehrende Betrachtungen macht, aber selten auf den innersten Kern dringt. Auch Bartels steht auf dem sicheren Boden wissenschaftlicher Forschung. Aber er hat sich zugleich, selbst künstlerisch begabt, im intimsten Umgang mit den Grössten unserer Dichter die Fähigkeit erworben, das Seelenleben jedes Dichters zu ergründen und auch in andern eine Ahnung zu erwecken von dem Wesen künstlerischen Schaffens.

(Fortsetzung folgt.)

Für unsere Jüngsten.*

Eine Plauderei am Schulherde.

Von *Dr. R. Seyfert*, Schuldirektor, Oelsnitz i. Vogtl.

Ich meine unter den Jüngsten die jungen Lehrer, die soeben vom Seminar entlassen worden sind. Mit tausend Idealen in der Brust — und das ist recht so — treten sie ein in ihr Amt. Was die Hauptsache sei, ist ihnen wohl oft vom Lehrer der Pädagogik gesagt worden; aber es schadet gewiss nichts, wenn sie es auch gleichsam als Willkommen von einem gesagt bekommen, den sie hoffentlich als Freund betrachten lernen. Wer zwanzig Jahre schulmeistert, und die Augen aufmacht, lernt nach und nach erkennen, worauf es besonders ankommt, lernt merken, was vorübergehend und was dauernd ist.

Das Erste ist richtige persönliche Einstellung zu den Kindern, zu den Kollegen, zur Schulordnung und zum Vorgesetzten. Der erste Schultag kann entscheidend sein für die ganze erste Amtszeit. Erst ist es die Neugier, die bei den Kindern gestillt wird. Was ist es für einer? Wie sieht er aus? Wie hält er sich? Wie spricht er? Wie blickt er? Wie benimmt er sich? Und es ist geradezu erstaunlich, mit wieviel Fühlern die Kinder an den neuen Mann herantipsen. Der Direktor, der den jungen Lehrer einführte, ist zur Tür hinaus; nun steht er allein. Aha, der setzt kräftig ein und macht nicht viel Federlesens, denkt sich der kleine Beobachter, wenn der Lehrer etwa spricht: Nun, wohlan, ihr Kinder, wollen wir in Gottes Namen an unsere Arbeit gehen. Eure Namen habe ich mir bereits aufgeschrieben; jetzt beginnen wir gleich mit dem Unterrichte. Ich erzähle euch eine biblische Geschichte**; ihr merkt schön auf. Ich lasse sie mir sofort wiedererzählen und würde mich freuen, wenn dies alle brächten. Nun geht es los, in aufrechter, ruhiger Haltung, frei aus dem Kopfe, mit Nachdruck an den Stellen, die es erheischen, erzählt nun der Lehrer den ersten Teil der Geschichte. Nicht zuviel auf einmal, damit recht viele Kinder ihm nacherzählen können. Die Neugierde aus den Augen verschwindet; nur verstohlen schaut Fritz nach seinem Freunde Karl; die beiden hatten sich vorgenommen, sich nichts gefallen zu lassen. Aber Karl passt auf, seine Augen hängen an dem Munde des Lehrers. Das merkt Fritz. Zwar denkt er für einen Moment: der Heuchler. Aber besser ist besser. Er passt doch auch mit auf. Und kaum ist der Lehrer mit Erzählen fertig, da fliegen einige Hände in die Höhe. Die Jungen gucken, ob Karl und Fritz dabei sind. Wenn ja, so hat der neue Lehrer den ersten Sieg errungen. Wer's nun irgend kann, meldet sich mit. Und nach dem zweiten oder dritten Male können es alle. Aber merkwürdig, der Lehrer lobt ja gar niemand. Der denkt wohl gar, es sei selbstverständlich. Fritz grollt. Aber weil Karl immer wieder mit macht und weil ihn bei einer guten Antwort der Lehrer

---

*) Dieser Artikel ist der Zeitschrift „Deutsche Schulpraxis" entnommen. Wir bringen ihn nahezu unverkürzt, obgleich so manches aus seinem Inhalt den Verhältnissen in unseren Schulen fern liegt. Wir überlassen es unseren Lesern und *Leserinnen*, das für sie Anwendbare herauszunehmen, und sind sicher, dass eine jede und ein jeder — nicht nur aus unsern Jüngsten — aus dem Artikel Anregung bei dem Wiederbeginn der Schularbeit finden wird. D. R.

**) Eine leicht verständliche Erzählung aus der Weltgeschichte, dem Natur- oder Menschenleben, oder ein Märchen dient dem gleichen Zwecke. Dem deutschen Sprachlehrer ist besonders noch die Besprechung eines Anschauungsobjektes aus der Natur oder eines Anschauungsbildes zu empfehlen. D. R.

freundlich angesehen hat, tut auch er mit. Am Schlusse der Stunde wird zusammengefasst, kurz erklärt und eine Mahnung angeschlossen. Die erste Stunde ist vorbei. Rührt euch! klingts von des Lehrers Mund. Was soll das? Ihr dürft euch einmal frei bewegen, wohl auch leise mit einander sprechen; sobald ich aber sage: Still! ist es wieder ganz still. Denn dann wollen wir rechnen. Nun fliegen die Blicke, die da sagen: Er gefällt mir und die, die das Gegenteil bedeuten. Der Lehrer bemerkt sie wohl; aber vorläufig ist ihm das gleichgiltig. Ihr kommt mir schon, denkt er überlegen bei sich. Still! Das Gespräch verstummt, und willig oder unwillig setzen sich die Knaben in Achtung. Ohne weiteres geht das Rechnen an. Ich will sehen, was ihr könnt. Zuerst ein paar leichte Aufgaben. Schlag auf Schlag folgen Aufgabe und Lösung. Immer schwerer und schwerer werden die Aufgaben, (deren Aufeinanderfolge der Lehrer sich zu Hause genau zurecht gelegt hatte); schon fallen welche ab. Der Lehrer geht immer weiter. Da kommen wieder ein paar leichte Aufgaben dazwischen zur Aufmunterung der Schwächeren. Dann geht es mit den schweren Aufgaben weiter. Wie es scheint, will der merken, wer es am besten kann — sagt Fritz zu sich und tut soviel, als er kann. Die letzten drei oder vier Aufgaben können vielleicht nur noch zehn Schüler rechnen. Ihr anderen werdet das gewiss auch noch lernen, wenn ihr recht fleissig seid. So, nun wollen wir etwas Neues rechnen lernen. Ohne Umschweife, aber auf wohlgeglättetem Wege wird die neue Aufgabe entwickelt und die Lösungsweise den Kindern angeeignet. So geht es den ganzen Vormittag. Und das Ergebnis: Er hat den Jungens imponiert. Und damit hat er gewonnen. Imponieren kann man aber nur mit wahren Werten: Ruhe, Klarheit, Sicherheit und geistige Kraft — nicht mit salbungsvollen Ansprachen, süsslichen Bitten und Mahnungen und leeren Drohungen, aber auch nicht mit Barschheit, Schimpfen und Zanken. Die ersten Tage muss kühles, aber nicht kaltes Wetter in der Schule sein. Der Frühling gefällt uns am meisten, der uns seine Gaben nach und nach, aber sicher bringt. Den Knaben wird der imponierende Lehrer auch gefallen, sie werden ihn, wenn er sonst gerecht und nicht hart ist, sogar lieben. Der grössere Teil der Schüler aber wird den Lehrer erst dann wirklich lieb gewinnen — und das ist das zweite Notwendige — wenn sie sein Herz gesehen haben. Sobald sie erkennen, dass er auch fröhlich mit ihnen sein kann, dass er in den Freizeiten mit ihnen spielt, mit ihnen spazieren geht und sich kindlich mit ihnen unterhält, dass er den kranken Mitschüler besucht, dem schwachbegabten freundlich nachhilft, dass er nie in der Erregung und nie unmässig züchtigt, nie die Ehre eines Kindes und deren Eltern durch Schimpfworte antastet, dann, dann haben sie ihn alle lieb. Und die Achtung bleibt dabei doch. Denn Liebe ohne Achtung ist blosse Tändelei und für das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler nichts. Aber Achtung und Liebe zusammen, das sind ein paar feste Grund- und Ecksteine.

Zu den Kollegen sich richtig einzustellen, ist ebenso sehr eine gesellschaftliche als eine amtliche Pflicht. Das Selbstbewusstsein, dass ich jedem Lehrer recht reichlich wünsche, muss eingelagert sein in Bescheidenheit und Lebensart, sonst wird und wirkt es lästig oder hochmütig. Dem älteren Kollegen gebührt Achtung, und wenn es sich auch herausstellen sollte, dass seine Art nicht mit dem übereinstimmt, was der junge Mann an pädagogischer Weisheit sich angeeignet hat. Das sieht in dreissig und vierzig Jahren auch anders aus, und wird später von dem Nachwuchs auch anders angesehen. Also: Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu! In der Regel ist wohl auch das Verhältnis zwischen Altem und Jungem gut. Das ist für die Schule natürlich ein Glück. In Streitigkeiten im Kollegium darf sich der „Kleine " nicht mischen. Der Römer im Flachsmann als Erzieher wirkt doch mehr komisch als vorbildlich, wenn man ihn auch lieb haben muss. Von dem Benehmen dem Vorgesetzten gegenüber brauche ich wohl

kaum etwas zu sagen. Persönlich hat er diesem gegenüber keine weiteren Pflichten als den anderen Kollegen gegenüber, und amtlich wird der nichts weiter von ihm fordern, als dass er ganz seine Pflicht tue. Das ist manchmal wirklich nicht leicht, und jener muss sich schon mit dem guten Willen begnügen und wird dies auch tun, wenn dieser Wille wirklich ernst ist.

Der äusseren Einstellung steht nun die innere gegenüber, das ist die Art zu arbeiten. Die Hauptarbeit der Schule ist der Unterricht; es fragt sich also, worauf es bei dem Unterrichte vor allem ankommt. Nun, das ist nicht leicht zu sagen; denn die Aufgaben des Unterrichtes sind so sehr vielgestaltig, und für jedes einzelne Fach tauchen täglich neue Vorschläge auf. Es muss aber doch Gesichtspunkte geben, nach denen sich jeder Unterricht zu richten hat, wenn er das Hauptziel aller Erziehung nicht ausser Augen lassen will. Wenn man immer daran denkt, dass das Lernen des Kindes nur eine Äusserung eines in der Menschennatur liegenden Triebes ist, dann tritt eine Forderung als die wichstigste hervor, nämlich die der Selbsttätigkeit. Das Gegenteil des selbsttätigen Lernens ist das Anlernen. Das Anlernen kann nur mit Zwang erfolgen; es entspricht keinem inneren Triebe. Es wird dann nicht ganz zu vermeiden sein, wenn aus irgend einer Ursache der früher im Kinde vorhandene Lerntrieb erstorben ist. Aber im allgemeinen kann man auf den Trieb zu lernen im Kinde wohl rechnen, und er lässt sich durch geeignete Mittel auch wohl anregen und wecken. Des Lehrers erstes und wichtigstes Bemühen muss also auf die Anregung der Selbsttätigkeit gerichtet sein. Dieser Forderung gegenüber treten die übrigen zunächst zurück. Aus dieser Forderung lässt sich eine Menge einzelner methodischer Bestimmungen ohne Zwang ableiten. Da kommt zunächst das Reden der Kinder in Frage. An manchen Orten glaubt man noch, dass das Kind nur so viel reden könne und solle, als der Lehrer durch unmittelbares Fragen von ihm verlangt. Klipp, klapp, gehts in einer solchen Schule. Wir müssen sagen, dass das Fragen zu vermeiden ist, wo immer es angeht. So dürfen z. B. erzählte Geschichten nicht abgefragt werden, vielmehr muss man die Kinder daran gewöhnen, das Gehörte einfach nachzuerzählen. Und die Kinder lassen sich wohl daran gewöhnen und danken dem Lehrer diese Gewöhnung durch allmählich immer selbständiger werdendes Reden. Das Fragen tritt bei Geschichten erst dann ein, wenn es sich um die Vertiefung, um die denkende Betrachtung der Personen und der Ereignisse handelt. Desgleichen dürfen die Beschreibungen, die durch die unterrichtliche Behandlung gewonnen geworden sind, nicht wieder abgefragt, sondern müssen von den Kindern im Zusammenhange — wenn möglich mit eigenen Worten — wiederholt werden. Überhaupt sind die Ergebnisse aller Unterrichtsstunden, sowie auch die Ergebnisse mehrerer Stunden und grösserer Zeitabschnitte so zusammenzufassen und einzuprägen, dass sie von den Kindern möglichst ohne Hilfe des Lehrers aufgesagt werden können. Man muss nur darauf achten, dass nicht der Wortlaut, sondern der Inhalt die Hauptsache ist und bleibt, sonst wird diese Art leicht zum blossen Maulbrauchen. Aber nicht bloss die Ergebnisse des Unterrichtes sollen die Kinder selbständig und zusammenhängend einprägen, sondern auch, und das wird zu häufig übersehen, beim Finden des Stoffes selbst müssen die Kinder selbsttätig sein. Im Beschreiben z. B. sollen sie nach und nach so selbständig werden, dass der Lehrer dabei gar nicht mehr zu fragen, sondern nur noch die fehlenden Ausdrücke zu geben braucht. Dazu sollen die hier schon oft erwähnten gebundenen Aufsätze helfen. Wenn es aber doch gilt zu fragen, und dazu gibt es noch recht viele Gelegenheit, dann muss man die Fragen scharf aufs Korn nehmen, dass sie die Denktätigkeit ordentlich anregen. Es wogt jetzt der Kampf zwischen einer veralteten und einer neuen Art zu fragen. Der Unterschied ist etwa der, dass es der alten Art darauf ankommt, in einer Gedankenreihe aus dem folgenden Gedanken irgend einen Bestandteil herauszugreifen und nach dem zu fragen, wobei die übrigen Teile des Gedankens in der

Frage gegeben werden. Die neuere Art will aber den ganzen folgenden Gedanken erfragen. Während also die alte Art wohl fragen konnte: Wer? Was? Was machte? Was tat? Wohin? Woher? wird die neuere Art solche Fragen besonders die hässlichen „Mach"- und „Tufragen" möglichst vermeiden, dafür aber das logische Verhältnis der beiden auf einander folgenden Gedanken andeuten und fragen: Warum? Wozu? Inwiefern? Wieso? Welche Ursache? Welche Folge? Welchen Schluss ziehst du? Wo irgend möglich, wird die Frage vermieden und durch eine einfache Aufforderung, einen Wink, eine blosse Pause u. dergl. ersetzt. Nichts aber hilft dem Lerntriebe kräftiger auf, als dass man das Kind daran gewöhnt, selbst zu fragen, wo es etwas nicht verstanden hat oder gern wissen möchte. Merkwürdig, dass man daran die Kinder erst gewöhnen muss, obwohl das doch das Natürliche wäre! Wer es mit der Selbsttätigkeit der Kinder in diesem Punkte Ernst macht, wird bald dahin gelangt sein, dass er ausserordentlich wenig selbst zu sprechen braucht. Dadurch aber spart er Kraft — und ein Lehrerleben braucht viel davon — und Zeit; die Kraft kann er aber später recht gut brauchen, und die Zeit kann er auf die Einübung und auf sonst noch Wichtiges verwenden. Um die Kinder selbständig zu machen, müssen die Ergebnisse aller Fächer, besonders der Fertigkeiten so angeeignet und eingeübt werden, dass sie von den Kindern möglichst selbständig angewandt werden können. Dazu gehört dann ferner tüchtige Übung und fleissige Wiederholung. Eine sehr wichtige Übung der Selbsttätigkeit ist die Selbstkontrolle. Wo es nur immer angeht, müssen die Kinder ihre eigenen Arbeiten auf ihre Richtigkeit selbst kontrollieren; dies gilt von den Aufschreibübungen, von den Rechenübungen, vom Hersagen u. s. w. Sehr bildend für die Selbsttätigkeit ist dann endlich das freiwillige Arbeiten gewisser Aufgaben. Die häuslichen Aufgaben müssten sich an die Freiwilligkeit der Kinder wenden, ihnen eine grössere Freiheit gestatten, nur nicht die Freiheit der Faulheit. Nicht die Menge des Gearbeiteten soll massgebend sein; der Stärkere möge mehr, der Schwächere weniger arbeiten. Jedes Kind darf in gewissen Grenzen seiner Neigung folgen; nur zeige der Lehrer allen Leistungen gegenüber Interesse und Freude, wenn sie gelungen sind. Hunderte von didaktischen Ratschlägen sind nicht soviel wert als der eine: Erstrebe bei deinen Kindern Selbsttätigkeit und Selbständigkeit. Demnach wäre wohl der träge Lehrer, der Lehrer, der die Kinder sich selbst überlässt der beste? Nun, die Antwort wolle man sich selber geben; ohne viel Nachdenken wird man finden, worin die ausserordentlich wichtige Arbeit des Lehrers auch bei der lebhaftesten Selbsttätigkeit der Kinder besteht. — Dem Grundsatze der Selbständigkeit ist nur noch einer an Bedeutung gleich, das ist der: Man soll bei allem Unterricht auf die Gemütswirkung sehen. Mit welchen Gefühlen ein Kind arbeitet, das ist von entscheidendem Einflusse auf den Ausfall der Arbeit. Lust und Liebe sind die Fittige zu grossen Taten. Auch die Kinder verrichten oft Grosses; aber nur, wenn Lust und Liebe zur Arbeit in ihnen geweckt worden ist. Die Stimmung, in der der Lehrer unterrichtet und die er durch seinen Unterricht, durch Form und Inhalt erzeugt, entscheidet über den Erfolg. Bei kleineren Schülern wird es sich um sinnliche Gefühle handeln; Freude und Wohlbehagen und Lust soll der Unterricht erzeugen. Darin besteht die erste und grösste Kunst des Elementarlehrers, darin besteht auch sein Geheimnis. Dass er vielfach mit äusserlichen Mitteln arbeiten muss, liegt in der Natur des kleinen Schülers begründet. Die besten Anweisungen für die Erteilung elementaren Unterrichtes bieten dafür viele Beispiele. Die rechte Stimmung zu erzeugen, ist mancher Stoff ganz besonders geeignet; ich denke an religiöse Stoffe, an Gedichte, an die Geschichte, Geographie und Naturgeschichte. Stimmungsvoll müssen aber auch Gedichte, überhaupt alle die Kunst betreffenden Stoffe behandelt werden. In der Geschichte müssen die idealen Gestalten mit Begeisterung vorgeführt werden. In der Geographie wird Stimmung durch lebendiges und farbenreiches Schildern, in der

Naturgeschichte durch poetische Zugaben und sinnige Betrachtungen erzeugt. Die rechte Stimmung liegt hier in der rechten Auffassung und Darbietung des Stoffes. Bei den formalen Fächern hat der Stoff meist nichts, was die Gefühle ohne weiteres anregt, und doch muss auch hier auf deren Mitwirkung gerechnet werden. Dann müssen es Tätigkeitsgefühle vor allem sein, die anzuregen sind. Frisches und lebendiges Fortschreiten, sicheres und rasches Arbeiten, hier und da ein kurzes Lob, eine Aufmunterung und dergleichen, dann aber vor allem die Freude am eigenen Können und am Erfolge sind die Hebel, mit denen hier gearbeitet wird. Einzelne Vorschriften lassen sich hierin nicht geben; aber auf das Dichterwort darf man hinweisen: Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen! Aber nur ja um Gottes Willen nicht Gefühle erkünsteln! Süssliche und weinerliche, auch überschwengliche Lehrer sind den Kindern ein Greuel. Kraft und Wärme, das sind die beiden Antriebe, denen die naturgegebene Entwickelung gern und bestimmt folgt.

Nun, mit diesem einfachen Vademecum mögen die vielen jungen Lehrer in ihr Amt eintreten und darin mit vielem Segen arbeiten!

Die neue deutsche Rechtschreibung.*

Von *E. Wilke*, Quedlinburg.

Es muss wohl nicht ganz leicht gewesen sein, die 26 Bundesstaaten und dazu österreich-Ungarn unter einen Rechtschreibehut zu bringen. Schon im vorigen Herbste war die „Neue Bearbeitung" der „Regeln für die deutsche Rechtschreibung nebst Wörterverzeichnis" fertig und wurde „als Manuskript gedruckt" den Verlegern zugänglich gemacht, damit sie ihre Vorbereitungen treffen könnten, durfte aber nicht verbreitet werden, weil noch die Zustimmung einiger Bundesregierungen fehlte. So sind bereits Schulbücher in neuer Rechtschreibung erschienen oder werden angekündigt, ehe sie eingeführt ist. Jetzt ist laut Zeitungsnachrichten das letzte Hindernis beseitigt, so dass in kurzem der Bundesrat die Einführung der „Reichsorthographie" — Reichsrechtschreibung klingt schlecht — anordnen dürfte.**

Die Schwierigkeit, eine Einigung herbeizuführen, lässt sich aus der Art der neuen Rechtschreibung erschliessen. Mit grosser Vorsicht ist an der Puttkamerschen Schreibung geändert worden. So ist denn die Zahl der neuen Wortbilder gering. Sie sind schon grösstenteils durch die Zeitungen, die in dieser Angelegenheit sehr früh und gut unterrichtet waren, bekannt geworden. Am bedeutsamsten ist der Wegfall des h in den sieben deutschen Stämmen: *Tal, Ton, Tor, Tran, Träne, tun, Tür.* So kann also die Regel aufgestellt werden: „th wird in deutschen Wörtern nicht mehr geschrieben." Sofern das h neben dem t in deutschen Eigennamen nicht etymologisch berechtigt ist, fällt es auch hier weg. Demnach schreibt man in der Regel: *Theobald, Theoderich, Lothar, Lothringen, Mathilde, Thüringen;* gleichberechtigt sind: *Günther — Günter, Walther — Walter; Berta* und *Bertold* schreibt man besser ohne h. Allein das Wörterverzeichnis lässt auch die Schreibungen: *Teobald, Teoderich, Matilde* zu. Erhalten bleibt th in Wörtern fremden Ursprungs;

---

*) Aus der Monatsschrift „Die Deutsche Schule", April 1902. (Redakteur: R. Rissmann; Verlag: Klinkhardt, Leipzig.)

**) Als Einführungstermin für die neue Orthographie in Preussen hat der Kultusminister den Beginn des Schuljahres 1903—04 in Aussicht genommen. Ausdrücklich wird aber angeordnet, dass schon im Schuljahr 1902—03 in neuer Rechtschreibung gedruckte Schulbücher verwendet werden dürfen, nur ein Zwang auf Anschaffung derselben nicht ausgeübt werden. D. R.

dass man dazu auch das völlig eingedeutschte *Thron* gerecnet hat, ist zu bedauern; ist doch neben *Thee* auch *Tee* zugelassen. „*Panther*" fehlt in den Regeln und im Wörterverzeichnis*), scheint demnach der Willkür preisgegeben zu sein, die sich hoffentlich trotz des „fremden Ursprungs" für *Panter* entscheiden wird. — Bei Festsetzung der Schreibung *gibst, gibt, gib* ist man der süddeutschen Aussprache und Schreibung gefolgt. Während das Regelbuch von 1880 sich für die Schreibung mit ie entschied, weil diese der „edleren Aussprache" gemäss sei, bemerkt das neue Buch: „Die Aussprache des i in diesen Formen schwankt in den verschiedenen Teilen Deutschlands." — Sonst werden wir uns noch besonders an folgende Wortbilder gewöhnen müssen: *Efeu, Treber, Achse* (daneben nicht mehr *Axe*), *Leikauf, Wechsler, Drechsler* u. ähnl. Als gleichwertige Doppelschreibungen sind zu bemerken: *Reede — Rhede, Sintflut — Sündflut, Quai — Kai, Verlies — Verliess, Sulze — Sülze, unstät — unstet, Unbedeutenheit — Unbedeutendheit, Zwehle — Quehle.* Bei den meisten dieser Wörter war früher eine Schreibung durch Einklammerung als minder gut bezeichnet.

Einen bedeutenden Schritt vorwärts tut die neue Rechtschreibung in Bezug auf die *Fremdwörter* und zwar in der Richtung auf den Grundsatz hin: Eingebürgerte Fremdwörter unterwerfen sich der deutschen Lautbezeichnung (S. aber oben „Thron"!). So ist das Z im Anlaute dem C gleichgestellt. Man darf also und wird hoffentlich allgemein schreiben: *Zigarre, Zirkular, Zylinder, Zypresse* u. s. w. Wenn in einem Worte ein ursprüngliches c durch k ersetzt ist, so *muss* in diesem Worte auch der Z-Laut mit z bezeichnet werden; man hat also *Circular* oder *Zirkular*, nicht *Cirkular* (oder Zircular) zu schreiben, ferner *Konzert, Kruzifix* u. s. w. Fremdes Ch wird durch Sch ersetzt in *Scharade, Scharlatan, Scharpie, Schikane, Scheck, Schimäre* u. ,a Daneben bleibt die Schreibung mit Ch zulässig. So ist der Eindeutschung der Wörter freie Bahn gemacht. Es wird am schreibenden Publikum, nicht zum wenigsten an der Schule liegen, auf dieser Bahn fortzuschreiten. Sehr dankenswert ist z. B. die Zulassung der Schreibungen *Schal* (Shawl), *Streik, Affäre, mokieren, Dusche, Retusche, Dublette, Fasson.* Allgemein darf man cc mit dem K-Laute durch kk, cc mit dem Laute von kz durch kz bezeichnen, also: *Akkord, Akzept, Akzent, Okzident* schreiben, desgleichen vor qu: *Akquisition.* Als allein richtig gelten: *Literatur, Palisaden, Tschako...* Bedeutsam ist die Mahnung am Schlusse der Regeln über die Fremdwörter: „Entbehrliche Fremdwörter soll man überhaupt meiden."

Ein gutes Beispiel in dieser Hinsicht gibt das neue Regelbuch, indem es fast durchweg deutsche grammatische Bezeichnungen anwendet, die lateinischen sind in Klammern verwiesen oder ganz weggelassen. Es ist zu wünschen, dass nun endlich in allen deutschen Schulen diese Bezeichnungen, die mit dem seiner Zeit vom Allgemeinen deutschen Sprachverein ausgewählten übereinstimmen, und nur diese gebraucht werden.**

Nicht unerheblich sind die Trennungsregeln geändert. Praktisch wichtig ist namentlich diese: „Von mehreren Mitlauten kommt der letzte auf die folgende Zeile." Man trennt also fortan: *kämp-fen, Städ-te.* Nur st bleibt stets ungetrennt: *mei-ste, För-ster.* Für diejenigen, die keinen fremdsprachlichen Unterricht genossen haben, wird das Zugeständnis gemacht, dass sie sich bei Trennung zusammengesetzter Fremdwörter, deren Bestandteile sie nicht erkennen, nach den Regeln für einfache deutsche Wörter richten können.—Wo bei deutschen Wörtern durch die Zusammensetzung drei gleiche Mitlaute zusammentreffen, ist es zulässig, ihn nur zweimal zu setzen. Man darf also fortan nicht bloss *Schiffahrt, Brennessel* schreiben, sondern auch *Schalloch, Bettuch, Zollinie* u. s. w. Bei Silbentrennung treten

*) Auch „Jackett" vermisse ich.

**) Für unsere Verhältnisse sind die der lateinischen Sprache entnommenen Ausdrücke durch ihre Verwandschaft mit dem Englischen vorzuziehen. D. R.

dagegen alle drei in ihre Rechte: *Brenn-nessel, Schiff-fahrt* u. s. w. Man wird also auch zu schreiben haben: *denn-noch, Mitt-tag, Dritt-teil.* — In der Zusammen- und Grossschreibung ist dem Einzelnen viel Spielraum gelassen. Wenn das Recht der Doppelschreibung auch nicht immer ausgesprochen ist, lässt es sich doch aus Beispielen des Wörterverzeichnisses ableiten. Wenn dieses neben einander stellt: *zu Tage treten* und *zutage treten, zu teil werden, zuteil werden, kurzer Hand* und *kurzerhand, besten Falls* und *bestenfalls* u. s. f., so wird man sich in hundert Fällen, die das Wörterverzeichnis nicht anführt, selbst entscheiden müssen, aber nicht vergessen dürfen, dass die andere Schreibung auch nicht zu verachten ist. Die Entscheidung kann durch zwei Regeln beeinflusst werden: „Bewahrt in solcher Verbindung das Hauptwort seinen ursprünglichen Wert, so wird es mit grossem Anfangsbuchstaben geschrieben"*) und die andere, die am Schlusse des ganzen Abschnitts über die Anfangsbuchstaben steht und vielleicht die wichtigste des ganzen Büchleins ist: „In zweifelhaften Fällen schreibe man mit kleinen Anfangsbuchstaben." Dass ein Schwanken auf diesem Gebiete bestehen bleibt, ist unumgänglich; Altes und Neues, Kennzeichnung des Hauptwortes als eines solchen und Übergang zur Kleinschreibung aller Hauptwörter stehen sich hier eben gegenüber.—Die früher sehr willkürlich aussehende Regel über die Ableitungen auf *isch* und *er* von Orts- und Ländernamen ist dadurch besser begründet, dass das Merkmal der Unveränderlichkeit hineingenommen ist: „Dagegen werden die von *Orts-* und *Ländernamen* abgeleiteten unveränderlichen Wortformen auf *er* gross geschrieben, z. B. *Erlanger Bier, Schweizer Käse.* Ausgedehnt ist die Grossschreibung auf die Eigenschaftswörter, die Teile eines Namens bilden. Man schreibt also: die *Allgemeine Zeitung,* das *Tote Meer,* die *Sächsische Schweiz,* die *Vereinigten Staaten.* Das Regelbuch ist hierbei entschieden dem Gebrauche gefolgt, der sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr ausgebildet hat. Als Erleichterung wird es die Schule empfinden, dass man *Abends* und *abends* (natürlich nur: *des Abends*) schreiben darf und dass *namens* fortan für „im Namen" und „mit Namen" gilt.

Rechtschreibung und Grammatik lassen sich im Deutschen nicht trennen. So greift auch das Regelbuch hinaus über die eigentliche *Wortschreibung.* Notwendig ist dieser Übergriff bei den Zeitwortformen, in denen ein S-Laut des Stammes mit einem st der Endung zusammentrifft: du *isst* neben du *issest*... Während aber früher „du *wäscht*", „du *nascht*" u. ähnl. als richtig galt, wird jetzt bei den Stämmen auf sch die volle Form verlangt: du *wäschst, naschst* u. s. w. Gleichfalls als notwendige Überschreitung des eigentlichen Gebietes der Rechtschreibung und zugleich als wegweisend ist der Hinweis darauf anzusehen, dass das unbetonte e vielfach wegbleiben kann: *neb(e)lig, knie(e)n, Arz(e)nei, Nachbarn, wässerig* und *wässrig,* so auch *sieb(en)ter, Sieb(en)tel, sieb(en)zehn, sieb(en)zig.* Auch hier wird wie bei der Grossschreibung der Kleinigkeitskrämerei und Buchstabenstecherei der Boden abgegraben. Übrigens wird man aus dieser Behandlung des unbetonten e und aus der oben erwähnten Regel über Ausfall eines von drei gleichen Mitlauten folgern dürfen, dass auch die Mehrzahlformen: *Seen, Alleen, Industrien, Photographien mindestens* zulässig seien.

Die Einrichtung des neuen Regelbuches ist im ganzen dieselbe wie die des alten, im eizelnen ist sie wesentlich verbessert. Die Regeln sind verständlicher gefasst, übersichtlicher angeordnet, besser begründet, gefälliger ausgedrückt.**) Im Wörterverzeichnisse, das von 25 auf 36 Seiten vermehrt ist, findet man alle Wörter mit Doppelschreibung auch an zwei Stellen; stammverwandte Wörter sind zu Grup-

*) Unter diese Regel wird auch „zu guter Letzt" gerechnet.

**) So ist z. B. fast durchweg das verknüpfende *welcher,* e, es durch *der, die, das* ersetzt worden.

pen vereinigt, Beispiele für den Gebrauch („kraft z. B. meines Amtes") und kurze Erläuterungen („Leikauf [Kauftrunk]") beigefügt. Ausser mit diesen Vorzügen müssen wir uns mit dem trösten, dass nun endlich mit Einführung der Reichsorthographie der Zwiespalt zwischen Schul- und Amtsschreibung fallen wird. Eine Lösung der orthographischen Frage bringt das Büchlein nicht und will es nicht bringen, auch nicht einmal die Erleichterungen gewährt es, die ich vor zwei Jahren (Deutsche Schule 1900 S. 12 ff.) im Interesse der Schule wünschte; aber im ganzen geht die Neuerung doch in der Richtung, die ich damals andeutete. Aufgabe der Schule wird es sein, die Entwickelung, für die das Regelbuch hie und da freie Bahn schafft, zu erkennen und zu fördern.

Berichte und Notizen.

I. Der Lehrertag in Minneapolis.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *B. A. Abrams*, Ass't Supt., Milwaukee, Wis.

Wenn Stärke der Beteiligung, Zahl und Güte der Vorträge, Rang und Bedeutung der Vortragenden als Beurteilungsmass gelten dürfen, muss man mit denen übereinstimmen, welche die einundvierzigste Jahresversammlung des Nationalen Erziehungsvereins als die glänzendste und erfolgreichste in der Geschichte dieser Körperschaft bezeichnen. Fünfzehntausend Lehrer, sechs Hauptversammlungen, *dreiundvierzig* Abteilungszusammenkünfte, Ausstellung und Schaustellung von Allem, was sich in unmittel- und mittelbare Verbindung mit Erziehung und Unterricht bringen lässt, Vorträge, die alle Gebiete menschlichen Wissens und Forschens, alle Interessenkreise von Lehrern und Laien berührten, das ist das Bild der Ereignisse, das der enge Rahmen von vier Tagen umfasst. Ob die Ausbeute den in Bewegung gesetzten Kräften entspricht, ob der Gewinn an beruflicher Fortbildung des strebsamen und lernbereiten Besuchers und Teilnehmers in richtigem Verhältnis steht zu der Fülle und Mannigfaltigkeit des Gebotenen, ob ein *Weniger* nicht *Mehr* wäre — darüber liesse sich vieles sagen, das nicht ganz im Einklang stünde mit dem, was über den glänzenden Verlauf der Tagung gesungen und gesagt würde. Der Hauptwert dieser Versammlungen von Lehrern und Erziehern aus allen Teilen unseres grossen Landes liegt nach meiner Ansicht in dieser Ansammlung selbst, in der Erweckung und Pflege des Standesbewusstseins, das in diesen Massenentfaltungen einen guten Nährboden findet. Dr. Northrop, Präsident der Universität des Staates Minnesota, sagte in seiner Begrüssungsansprache: Das grosse Problem, das unser Land zu lösen hat, ist die Bildung einer Nation aus den vielen ungleichartigen Bevölkerungsmassen. Dass wir uns kennen und verstehen lernen, dass wir unser grosses, weites Land durchstreifen können, mit dem Gefühle der Einheit des Strebens, des Denkens, der Erziehung und der Menschlichkeit, in der Erreichung dieses herrlichen Zieles bilden diese Zusammenkünfte von Erziehern einen wertvollen Faktor.

Die Hauptversammlungen der Minneapoliser Tagung wurden in dem städtischen Ausstellungsgebäude abgehalten. Die üblichen Begrüssungsansprachen seitens der

Spitzen der Staats- und Stadtbehörden, welche wie üblich die Vorzüge und Bedeutung der Konventionsstadt und die Wichtigkeit des Lehrerberufes rühmten, darf ich wohl übergehen. Hauptredner der ersten allgemeinen Versammlung war Dr. Nicolaus Murray Butler, Präsident der Columbia Universität von New York. "Pressing Problems" war das Thema seines Vortrages. Als erste dringliche Aufgabe betrachtet Dr. Butler die Einführung oder besser, die Wiedereinführung der Bibel als Lesebuch. Er bedauert, dass viele Staaten unseres Landes Gesetze erlassen haben, welche dem Gebrauche der Bibel als Textbuch im Wege stehen. Eine richtige Erkennung des Entwickelungszuges der englischen Literatur von Chaucer bis Browning sei durch dieses Verbot sehr erschwert. „Wachsamkeit" ist die zweite der dringenden Aufgaben auf dem Gebiete des Unterrichts. Die Aufgabe sei, die zweite Hälfte des achtjährigen Volksschulkursus einheitlicher zu gestalten, Nutzloses auszuscheiden, Zeit- und Kraftvergeudung zu verhindern. Unfähige Lehrkräfte macht er verantwortlich für mangelhaften und lückenhaften Unterricht, für das Spielen und Experimentieren mit Methoden auf Kosten der Kinder. Erweitert das Wissen der Lehrer, die richtigen Methoden werden sich von selbst finden. Über „Erziehungsprobleme im Süden" sprach nach Dr. Butler, Präsident A. E. Alderman von der Tulane Universität, Louisiana. Ein weiter Raum trennt das Erziehungsfeld des Südens und das laute Verlangen nach Besserung der südlichen Verhältnisse von den fortschrittlichen Forderungen des grossen Nordwestens, sagte der Redner; aber beide Aufgaben sind von gleicher Wichtigkeit für die Entwickelung und das Gedeihen der Vereinigten Staaten. Ich bin ein Gegner sektioneller Absonderung, ein Feind von Sonderbestrebungen und Sonderinteressen, und ich freue mich, dass die Sezession als Gefühl, als Glaubenssatz der Vergangenheit angehört, aber in den praktischen Lebensfragen, als eine Phase in dem Entwickelungsprozess unseres Lebens muss man mit der Sonderstellung im Süden rechnen. Die schönste Aufgabe eines Volkes ist der Auf- und Ausbau seines Schulwesens, aber sie ist auch die schwierigste, besonders schwierig für die Landbevölkerung des Südens, deren Eigentum der Krieg zerstört, die aber noch einen schönen Besitz von Wünschen, Streben und Tatkraft ihr Eigen nennt, besonders schwierig, wenn zwei Rassen in Betracht kommen, die zusammen leben, aber in politischer und erzieherischer Vererbung durch eine Kluft von mehr als tausend Jahren geschieden sind. Die wirkliche Arbeit, muss von solchen Männern und Frauen gethan werden, die in der südlichen Atmosphäre atmen und leben, und die der Lösung harrende Probleme mit der vollen Kenntnis des Südens erfassen. Wenn im Süden sich einmal die Einsicht durchgerungen hat, dass die für Volkserziehung verausgabten Gelder in Wirklichkeit keine *Ausgabe*, sondern eine nutzbringende *Kapitalanlage* bilden, wird das Erziehungswerk wesentlich gefördert worden sein. Die zweite Hauptversammlung bildete nach meiner unmassgeblichen Meinung den Glanz- und Höhepunkt der Tagung. Ackerbauminister Wilson, Frau Carrie Chapman Catt, eine sehr redegewandte und tüchtige Kämpferin für Gleichstellung der Geschlechter in Schule und Staat, und Universitätspräsident Schurman, waren die Redner des Tages. Wenn die drei Vorträge stofflich und inhaltlich auch grundverschieden waren, die behandelten Gebiete weit auseinander lagen, macht sie Hoffnungsfreudigkeit, die aus den 3 Vorträgen hervorklingt, zu verwandten Geisteskindern, durchweht sie der gleiche fortschrittliche Geist, durchzieht sie das ehrliche Streben nach Besserem als einigender Gedanke.

(Fortsetzung folgt.)

II. Korrespondenzen.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Chicago.

Die Schulsteuern fallen bei unserer „Prosperität". Die Anzahl der schulbesuchenden Kinder aber steigt Gottlob. 268,392 Namen trug die diesjährige Stammrolle, 5,654 mehr als 1900-'01, 12,531 mehr als 1899-1900. Von den Schulkindern dieses Jahres waren 133,451 Knaben, 134,941 Mädchen. 51,482 Schüler gingen während des Jahres aus dem einen oder anderen Grunde ab. Auf Elementarschulen kam eine Frequenz von 136,836 Kindern, auf grammar schools 66,160, high schools 8,664, Normalschule 469, Kindergärten 4621. Der tägliche Schulbesuch betrug 93.9 Prozent.

Trotz dieses erhöhten Schulbesuches hatten wir am Schlusse des letztenSchuljahres 176 Lehrkräfte weniger als am Schlusse des vorletzten. Es wird eben gespart an allen Ecken — soweit die Schule in Betracht kommt. Nur ruhig Blut und ja nicht gemuckst: dann wird's immer schlimmer!

Die deutschen Lehrer müssen bekanntlich schon im nächsten Jahre an den Geldmangel Chicagos glauben. In diesem Jahre war eine genügende Anzahl angestellt, dass 30,514 Schüler am deutschen Unterricht teilnehmen konnten. Wie wird diese Zahl im nächsten Jahre sinken!

Das Amt des Supervisors des deutschen Unterrichtes dürfte beibehalten werden, jedoch mit neuer Besetzung. Für den bisherigen Supervisor, Dr. G. A. Zimmermann war eine Hochschulstelle mit einem Gehalt von $2000 in Aussicht genommen, doch erhob sich im Schulrate so offener Widerspruch dagegen, dass man die Idee fallen liess. Das Gehalt des Supervisors soll aus $7000 bestritten werden, die man aus der schmalen Bewilligung für den deutschen Unterricht im nächsten Jahre herausgespart hat. Lehrkräfte, die Unterricht in der deutschen oder lateinischen Sprache erteilen, werden im kommenden Jahre eine Gehaltszulage von $50 (für das Jahr) erhalten.

Für alles Andere als den deutschen Unterricht hat man Geld aufgetrieben, wenn auch teilweise mit Ach und Krach. Für die Kindergärten hat man nun $50,000, für die Abendschulen $30,000, während noch vor einigen Monaten der Schulrat es für rein unmöglich erklärte, die Schulen zu eröffnen. Schlimmer steht es mit den Ferienschulen, die heuer in fünf Schulgebäuden abgehalten werden. Hunderte von Kindern mussten wegen Platzmangels abgewiesen werden. Und doch sind in einer Stadt wie Chicago gerade die Ferienschulen eine humanitäre Notwendigkeit, eine der grössten Wohltaten, die den Kindern aus den „Armeleut-Gegenden", von denen so viele noch nie einen lebenden Baum, geschweige denn einen Park gesehen hatten, erwiesen werden kann. Die hiesigen Ferienklubs haben $8000 aufgebracht, aber selbst die doppelte Summe wäre kaum hinreichend.

E. P.

Cincinnati.

„Was ist das Leben, Korl!" Wenn Unkel Bräsig sich bei einem Begräbnisse nur zu diesem tief philosophischen Ausspruche versteigen konnte, so kann man auch von einem pädagogischen Korrespondenten nicht erwarten, dass er bei der grossen Auferstehung, gemeinhin Schulanfang, viel mehr als eine allgemeine Betrachtung irdisch-schulmeiserlicher Verhältnisse zutage fördere.

Ich behaupte, dass man den wahren Pädagogen an seinem Verhalten im Zivilverhältnisse, das heisst an seinem ausserdienstlichen Gebahren und am allerbesten an der Art und Weise erkennt, wie er sich im bayerischen Himmel, vulgo Ferien, zurechtfindet. Wie es zweierlei Pädagogen gibt, so gibt es auch zweierlei Ferien. Die ersteren wird man am zweckmässigsten einteilen in gut bezahlte und schlecht bezahlte; die letzteren in traurige und vergnügte. Die Lehrerseele, die sich mit einem Jahresgehalte von so'n $1500 bis $3000 herumschinden muss, sie besucht einen Lehrertag, unter Umständen auch zwei; sie sprtzt nach Europa, nach Californien und den Sandwichinseln; wohnt in der Sommerfrische oder im Bade, mit einem Worte, eine solche arm geplagte Seele hat sehr traurige Ferien: Sonngebräunt, mit einer Gewichtszunahme von einigen Schock Pfunden, beladen mit angenehm-lehrreichen Erfahrungen und Erinnerungen kehrt sie heim und klagt, denn sie hat keine Gehaltserhöhung bekommen und sieht sich gezwungen bei dem vorhin angedeuteten Bettel-Salär ihre Perlen weiter vor die Ferkelchen zu werfen. Wir tragen inniges Bedauern im Herzen um solche unglückliche Genossen und hoffen nur, dass es ihnen gelingen möge, sich noch ein Jährlein mit Ach und Krach weiter zu behelfen.

Die andere liebe Seele, die das Jahr hindurch sich abgehärmt hat und abge-

müht mit vergeblichen Versuchen ihr Einkommen von vielleicht $500 bis $800 mit Hilfe von einem halben Dutzend Gören, oder auch nur aus eigener Kraft, klein zu machen, ihr sind vergnügte Ferien beschieden. Schon der Anfang ist vielversprechend, denn die besagte Seele weiss beim besten Willen nicht, was sie mit dem zurückgelegten Gehaltsüberschusse anfangen soll; sie kann sich nicht entschliessen, zu welchem Lehrertage sie reisen soll, auch nicht darüber schlüssig werden, von welcher Zeitung sie gegen ratenweise Kriegskorrespondenzen ein Freifahrt-Billet nach dem Tagsatzungsschauplatze annehmen soll, sie bleibt also lieber weg; Europa und dergleichen überseeische Gegenden sind ihr vollständig Wurst, und noch wurstiger sind ihr Badeorte, Sommerfrischen, Fischfang, Jagdvergnügen. Diese Seele bleibt, rein innerem Triebe gehorchend, zu Hause und nährt sich mittels Saugens an ihren selbsteigenen Tatzen. Der einzige nachhilfebedürftige Schüler, der sich auf eine nur so im Spass erlassene Zeitungsannonce behufs Errichtung einer Ferienklasse gemeldet hat, kann dahin gehen, wo der Pfeffer wächst. Die Zeitung, die versprochen hat, vorkommendenfalls die Dienste der mehrgenannten Seele gerne in Anspruch zu nehmen, a' raison von $2.50 für 10 Stunden täglicher Fingerübungen, sie kann lange flöten, denn der Fall kommt nicht vor; die Zeitschrift, die kurze zweckmässige Artikel zu prüfen und eventuell zu verwenden in Aussicht setllt, sie mag sich einen grösseren Papierkorb zulegen; kurzum, die Seele sagt: Ihr könnt mir alle gestohlen werden; meine Verhältnisse sind dermassen geordnet, dass das, was man standes- und verdienstgemässes Einkommen nennt und womit traurige Ferien von vorneherein schon bedingt sind, gar nicht in Betracht kommt, zumal Luft, Wasser, Sonne, Mond und Sterne Emolumente sind, deren man durch blosses Handausstrecken und Augenöffnen teilhaftig werden kann. „Und," so redete meine Gewährsseele gemütlich weiter, „gibt es wohl ein reineres, ungetrübteres Ferienvergnügen, als der Genuss, beim Korrekturlesen von durch Literaturgrössen verrichteten Bedürfnissen eine Stelle zu finden wie diese: „Ihr Raubzug war nicht einem überstürzten Entschlusse zufolge beschlossen worden, sondern mit kühler, reiflicher Überlegung und mit der epikuräischen Besonnenheit blutdürstiger Karaiben geplant worden.' Sehen Sie, so etwas entschädigt einen für die vergnügtesten Ferien. Wenn Sie mir einen Genossen nennen können, der während seiner europäischen oder californischen Trauertour so etwas gesehen oder gehört, ja auch nur geahnt hat, so verspreche ich ihm jetzt schon, an seiner Stelle die nächstjährigen traurigen zwei Ferienmonate im Monde, im Mars, oder wohin sonst er seine müden Schritte zu wenden beabsichtigt, durchzufechten." Soweit mein ferienfroher Gewährsmann. Er wird's wohl wissen und verantworten. Das ist überhaupt ein gelungener Pädagoge! Nach solchen glücklichen Ferien freut sich der Mensch noch, dass er wieder Schule halten darf und hat nur den einzigen Kummer, es möchte am Ende im Juni 1903 so mit ihm stehen, dass er sich anstandshalber auch einmal traurige Ferien gestatten müsste. „Was ist das Leben, Korl!"

Reinick, der Schäker, hat einmal gesungen:

„So jemand baut ein neues Haus
Und baut zuerst den Söller,
Da kommt niemals kein Sinn heraus;
Zuerst bau' er den Keller!"

Das ist auch Philosophie, und zwar recht gesunde. Im Staat Ohio im allgemeinen, und in Cincinnati im besonderen, hat man einigermassen dawider gehandelt. Man hat beim Söller angefangen, und als man schön im Gange war, da ging das Staats-Obergericht hin und erklärte sämtliche von der letzten Staatslegislatur verübten Gesetze, 332 an Zahl, für unkonstitutionell. Soll nun im Staat, besonders in seinen grösseren Städten, weiter gewirtschaftet werden, so müssen nagelneue Gesetze, bezw. Gemeindeverwaltungen gemacht werden. Zu dem Zwecke ist eine Extrasitzung der Legislatur zu Columbus im Gange. Auch unsere Schulen sind in betrübendster Weise bei der Geschichte betroffen worden. So 'n bisschen Söller-Bauen hatte man sich da allerdings gestattet, indem man Lehrer versetzte und anstellte behufs Einführung neuer Unterrichtsfächer, die jetzt fürs erste liegen bleiben müssen, wie auch die Nachtschulen beschnitten werden, Neuanstellungen teilweise unterbleiben, Vermehrung freier Schulbücher sistiert ist u. s. w. bis einmal ein Sinn herauskommt, was im vorliegenden Falle einfach heissen muss: bis das Geld gefunden ist.

Unser deutscher Superintendent und Freund, Dr. H. H. Fick, ist von seiner Reise durch Deutschland und die Schweiz vergnügt und wohlbehalten heimgekehrt. Er kann es nicht genug rühmen, wie freundlich man ihm in der einzigen Ferienschule Deutschlands, im Seminar zu Jena, entgegengekommen und wie genau unterrichtet man dort über hiesige Schulverhältnisse ist. Besonders und mit Recht gefreut hat er

sich über die jetzt erst gemachte Entdeckung, dass acht ihm persönlich vollständig unbekannte Komponisten drüben im Laufe der Zeit sein Gedicht „Das Lied, das meine Mutter sang" in Musik gesetzt haben. Herrn Ficks, bislang als deutsche Lehrerin in Cleveland beschäftigte, jüngste Tochter Edna wird nunmehr eine Stelle an der Hochschule zu Madisonville, Hamilton Co., Ohio, antreten und somit im elterlichen Hause verbleiben können.

Der neue deutsche Lehrplan ist fertig. Im Grossen und Ganzen sich an den bisherigen anlehnend hat derselbe den unbestreitbaren Vorzug vor diesem, dass er dem Lehrer innerhalb des abgegrenzten Klassenzieles mehr freien Spielraum gewährt und ihm nicht nur erlaubt, sondern ihn dazu nötigt seine eigene Individualität sowohl, wie die seiner Schüler nach Gebühr zur Geltung zu bringen und zu entwickeln. Wer dazu geneigt und imstande ist, mit offenem Visier und eigenen Waffen in die Schranken zu treten, der sieht sich fernerhin nicht mehr durch altväterische Regeln daran gehindert. Die Bahn ist frei.

Drei junge Cincinnatier deutscher Abkunft, die im Laufe des verflossenen Jahres als Lehrer nach den Philippinen gingen, haben das Wagnis mit ihrem Leben gebüsst: Einer ermordet, einer unauffindbar und verschollen, einer auf dem Krankenbette gestorben. Nichtsdestoweniger rüstet sich schon der vierte, Kollege F. J. Hauer, ein gar liebenswürdiger und vielversprechender junger Lehrer an der dritten Intermediatschule, zur Abreise, um in jener Hölle — das sind nach meiner vierzehnjährigen Erfahrung dort und auf den Sunda-Inseln die Philippinen jetzt und auf hundert und mehr Jahre hinaus für Nicht-Eingeborene — das Schicksal herauszufordern. Zu sterben braucht dort nicht jeder Europäer, bezw. Amerikaner; mehr als die Hälfte derselben hat es aber seit einigen Hunderten von Jahren getan. Und, wo Chinin, Kalomel und Quecksilber ohnmächtig sind, da hilft Jingoismus erst recht nicht. Doch, ein jeder ist seines Glückes Schmied. **quidam.**

Cleveland.

In der hiesigen Western Reserve Universität haben sich zwei unserer deutschen Lehrkräfte, Frl. Ida C. Messer und Herr F. J. Menger, im vergangenen Juni den Grad Magister Artium erworben und zwar hauptsächlich in deutschen Kursen. Diese Universität bietet und leistet Vortreffliches im deutschen Departement; nicht nur tüchtige Männer stehen an dessen Spitze, sondern die Universität verfügt auch über eine der ausgewähltesten deutschen Bibliotheken des Landes, deren Benutzung den Studenten zu jeder Zeit zur unbeschränkten Verfügung steht. Solch äusserst günstige Hilfsmittel zur professionellen Weiterbildung vor der Türe — fast im Hause, — und doch so selten benutzt! **B.**

Dayton.

Ob das Deutsche in Dayton wohl eingeschlafen ist? O nein! Das deutsche Leben war sogar ein sehr reges im verflossenen Schuljahre; auch der deutsche Unterhaltungsverein hat eine sehr erfolgreiche Saison hinter sich. Erlauben Sie mir etwas Ermutigendes zu berichten über Schule und Verein.

Zur Förderung des deutschen Unterrichts in den Schulen ist es dieses Frühjahr auf Verwenden des Deutschamerikanischen Zentralvereins gelungen eine ansehnliche Zahl sachverständiger deutscher Herren und Damen zu gewinnen, die sich organisiert haben zu regelmässigem Besuch aller Elementarschulen (*Parochial- sowohl wie Freischulen*), in denen Deutsch gelernt wird.

Diese Besuche werden gemacht mit Genehmigung und Gutheissen der Schulbehörde und sollen durchaus keine Kritik der Lehrmethode oder des Lehrpersonals herbeiführen, sondern das Interesse von Schüler und Lehrer an diesem Unterrichtszweig heben und stärken und durch Anteilnahme das Interesse der deutschen Bevölkerung an der Erhaltung der deutschen Sprache bekunden. Diese Herren und Damen haben sich in die Arbeit geteilt und bereits mehrere Besuche gemacht. Von Zeit zu Zeit versammeln sie sich zu einem Meinungsaustausch und zur Berichterstattung an das Schulkomitee des Deutschamerikanischen Zentralvereins. Man verspricht sich viel von dieser Bewegung für die Erhaltung und Pflege der deutschen Sprache.

In der Hochschule waren wir dieses Jahr sechs, die deutsch (drei davon ausschliesslich deutsch) unterrichtet haben. Die Zahl der deutschlernenden Schüler betrug 381 in 19 Klassen; für das Französische hatten wir 135 Schüler in 6 Klassen.

Unter dem Präsidium von Dr. Hailmann hat der deutsche Unterhaltungsverein acht Versammlungen abgehalten, je eine monatlich vom Oktober bis Mai. Diese Zusammenkünfte wirkten sehr anregend und boten des Belehrenden eben so viel als des Gefälligen und Unterhaltenden. Das Programm war ein mannigfaches und reichhaltiges. Jeder Abend wurde einem bestimmten Gegenstand gewidmet: Reiseschilderungen, Literatur,

Musik und Gesang, Theaterstücke, Elektrizität, bildende Kunst, Natur. Nach Abwickelung des eigentlichenProgramms galt es dann bei Erfrischungen den Humor spielen zu lassen, gelungene Anekdoten zu erzählen und vor allem die alten, aber ewig neuen, gemütvollen, deutschen Volkslieder zu singen. Der Verein hat sich redlich bemüht, deutsches Wissen, deutsche Sprache, deutsche Geselligkeit zu fördern. Die Beteiligung war denn auch eine starke, das Interesse ein reges. Möge es in der kommenden Saison auch so sein. **M. D.**

Milwaukee.

Die schönen Tage von Aranjuez sind bald vorüber. Noch eine Woche, und die Schultüren werden weit geöffnet sein, um die Scharen der wiss- und lernbegierigen Jugend wieder zu empfangen. Alle, Lehrer sowohl wie Schüler haben sich erholt und werden nun erfrischt und gestärkt ihrem Berufe und der Arbeit des Lehrens und Lernens wieder obliegen. Unter den letzteren, den Schülern, werden wohl viele sein, die „dem Zwange und der Not, und nicht dem eigenen Trieb gehorchend" kommen; denn die schulfreie Zeit ist doch eine gar zu herrliche für sie. Trotz der zehn Wochen ist sie ihnen sehr kurz vorgekommen. Nun, wir, Eltern und Lehrer, finden das ja natürlich; aber doch ist die Zeit der Sommerferien eigentlich zu lang und vieles geht wieder verloren, was im Laufe des Schuljahres mit grosser Mühe gelehrt und gelernt worden ist. Man sollte denken, 8 Wochen müssten für alle Fälle genügen. Die Lehrer, wenigstens die, welche ihren Beruf lieben, werden sich freuen, ihre regelmässige Arbeit wieder aufnehmen zu können, denn bei der regelmässigen Berufsarbeit fühlt sich der Mensch am wohlsten und die Zeit vergeht ihm am schnellsten. Müssigang wird auf die Dauer langweilig und unerträglich.

Wir Lehrer des Deutschen werden wohl alle mit Freude gelesen haben, wie erfolgreich und schön der letzte Lehrertag in Detroit verlaufen ist. Gar viele werden wohl herzlich bedauert haben, dass sie nicht mit „dabei" sein konnten. Eine Reihe von herrlichen, ganz ausgezeichneten Vorträgen wurde gehalten, die sich fast alle im Rahmen unserer speziellen Berufsarbeit hielten und viele wertvolle Winke für den praktischen und erfolgreichen Unterricht im Deutschen enthielten. Es wäre ja auch sehr schön und wünschenswert, wenn als greifbare Frucht und Erfolg dieses schönen Lehrertages in Detroit der deutsche Unterricht daselbst in den öffentlichen Schulen eingeführt, und dann auch eine dauernde Stätte dort finden würde. Nun wir wollen das beste hoffen.

Es muss uns ja sehr freuen, zu beobachten, dass das Werk des deutschen Unterrichtes und der deutschen Sprache überhaupt unter unseren angloamerikanischen Mitbürgern, und besonders im Osten, immermehr anerkannt und daher auch seine Verbreitung und Einführung in Schulen und Familien immer mehr angestrebt wird. Das ist ja eine recht erfreuliche Tatsache; wenn nur die Deutschen hierzulande selbst sich auch nur ein wenig mehr für diese gute Sache begeistern und dafür mehr tun wollten. Leider ist dies nicht genügend der Fall, ja man kann dreist behaupten, dass die grössten Feinde des D. U. die Deutschen selbst sind. Sehen wir dies nicht deutlich wieder an Chicago?

Da hat man ja seitens der Schulbehörde den Unterricht im Deutschen so beschnitten, eingeengt und eingezwängt, dass man damit wohl gewiss die ganze Sache als den Anfang vom Ende bezeichnen kann. Ein grosser Fehler war es ohnehin schon, als man vor mehreren Jahren die untere Grade für den d. U. abschnitt, und unbegreiflich und unverständlich war es gewiss, dass sich der Leiter des d. U., sowie die deutschen Bürger überhaupt die Sache ruhig gefallen liessen. Damit wurden dem Baume die besten und kräftigsten Wurzeln abgehauen. Nicht umsonst hat der Lehrertag immer und immer wieder betont, dass man im Deutschen, wenn man den Unterricht erfolgreich machen wolle, im untersten Grade damit beginnen müsse. Hier sind die starken Wurzeln seiner Kraft, hier muss der Grund und das Fundament gelegt werden, und hier ist immer der grösste Erfolg im Unterricht zu verzeichnen. Ist es nun zu verwundern, wenn der grüne Baum des d. U. in Chicago anfängt zu welken und abzusterben? So wird es denn schliesslich auch wohl dahin kommen, dass er ganz verdorrt und dann mit Stumpf und Stiel ausgerottet wird; und dann wird man sagen können: „Und das haben mit ihrem Schlafen, die Deutschen Chicagos gethan." Dann wird Chicago den zweifelhaften Ruhm haben, dem schlechten Beispiele der Städte St. Louis und St. Paul gefolgt zu sein. Um Gründe ist man leider niemals verlegen in dieser Sache. „Es ist kein Geld für den d. U.; die Schulen haben nicht Geld genug, weil die Steuern nicht eingehen," so sagt man. Ja, warum zwingt man denn die Reichen nicht, ihre Steuern ehrlich zu bezahlen, sowie man die Armen zwingt, es zu tun? Ja, das will man

eben nicht, denn eine Hand wäschst die andere, so will und hielt es die höhere Politik. Man glaube auch ja nicht, dass man diesem neuen System, welches man versuchen will, ebensoweit oder gar noch weiter kommt, nämlich dass man die Speziallehrer im Deutschen entlässt und den d. U. durch die dazu befähigten Klassenlehrer erteilen lässt. Ich glaube durchaus nicht an dieses System, und etwas Erfahrung in dieser Sache beanspruche ich auch zu haben. Etwas Ähnliches haben wir früher hier in M. auch gehabt. Doch, there is no better way than trying. Man kann ja die Sache versuchen und es dann ausfinden. Ich befürchte aber, dass die Gegner des d. U., die früher immer sagten, dass er die Kosten nicht wert sei, bald sagen werden, nun, da er wenig koste, sei er *gar nichts* wert, und dann vielleicht recht haben werden. Die Regel ist meistens auch richtig hier: „Was nichts kostet, ist auch nichts wert." Es sollte mich freuen, wenn ich die Sache zu schwarz ansähe und wenn sich die Deutschen in Chicago auffraffen würden, um womöglich noch zu retten, was noch zu retten ist. **A. W.**

III. Umschau.

Amerika.

Madison. Dr. Charles Kendall Adams, Präsident der Staatsuniversität in Wisconsin, verstarb am 26. Juli zu Redlands, Cal., wohin er übergesiedelt war, nachdem er sein Amt niedergelegt hatte. Unter seiner Leitung nahm die Universität einen grossen Aufschwung. Bewies er dadurch ein grosses Organisationstalent, so zeichnete er sich doch auch als Gelehrter, namentlich auf dem Gebiete der Geschichte aus. Er war ein grosser Befürworter des deutschen Erziehungswesens und stellte dasselbe in Wort und Schrift dem unseren als Muster vor. Unter seinen Schriften sind hervorzuheben: "Life and Work of Christopher Columbus", "Democracy and Monarchy in France", "Manual of Historical Literature". Ein Lehrbuch für Geschichte der Vereinigten Staaten zum Gebrauch in Universitäten und Colleges blieb leider unvollendet. Der Universitätsrat scheint grosse Schwierigkeiten in der Wiederbesetzung des Präsidentenamtes zu haben; dasselbe ist noch vakant, trotzdem die Resignation Prof. Adams bereits seit Jahresfrist angenommen worden war.

Geschichtsbücher für Schley. Die Legislatur des Staates Louisiana passierte kürzlich ein Gesetz nach welchem alle Lehrbücher der Geschichte der Vereinigten Staaten aus den Schulen verbannt werden sollen, die dem Admiral Schley nicht genügende Anerkennung für seine Tätigkeit in der Schlacht bei Santiago zuteil werden lassen. Der Staatsschulsuperintendent hat also nunmehr die Aufgabe, alle Geschichtsbücher daraufhin zu prüfen. Die Mitglieder der Legislatur müssen sich ein gut Teil Kritik für ihren Eingriff in die Geschichte gefallen lassen und entschuldigen sich damit, dass sie durch T. Spence Smith von Rapides, einem geborenen Marylander und grossen Verehrer Admiral Schleys, zur Annahme des Gesetzentwurfs gedrängt wurden, trotzdem viele von ihnen die Ratsamkeit des Schrittes für fraglich hielten.

Das Schulhaus zum sozialen Zentrum der Bevölkerung zu machen, ist das grosse Ziel, das sich die Schulbehörde der Stadt New York gestellt hat. Schon hat man damit den Anfang gemacht, und wir finden in den Schulhäusern bereits Nachtschulen, freie Vorlesungen, Lesezimmer, Spielräume und Spielplätze, Ferienschulen, Versammlungen von Eltern und freie Konzerte. Man will aber weiterhin noch in ihnen Filialen der Hauptbibliotheken, der Kunst- und wissenschaftlichen Musseen errichten; literarische und musikalische Vereine sollen eingeladen werden, in den Schulhäusern ihr Heim aufzuschlagen, kurz, jede Form der menschlichen Vervollkommnung soll dort Ermutigung finden. Es sollen Zirkel für Kleidermacherei, Putzmacherei, Kochen — für alle Tätigkeiten den Haushalt betreffend, gebildet werden. Die ganze Bevölkerung soll im Schulhause zur intellektuellen, moralischen, physischen und ökonomischen Veredelung zusammengezogen werden.

Milwaukee. Das Nationale Deutsch-amerikanische Lehrerseminar zu Milwaukee eröffnet seinen Jahreskursus am 8. September. Am 6. d. M. findet das Aufnahmeexamen statt. Eine Neuerung soll in diesem Jahre insofern eingeführt werden, als solchen Abiturienten von akkredetierten Hochschulen, die den vierjährigen Kursus für moderne Sprachen absolviert haben, Gelegenheit geboten wer-

den soll, sich in einem einjährigen Kursus zu Lehrern des Deutschen an Elementarschulen auszubilden. — Zu gleicher Zeit mit dem Lehrerseminar eröffnet auch das *Turnlehrerseminar des Nordamerikanischen Turnerbundes* nach zweijähriger Pause einen einjährigen Kursus zur Ausbildung von Turnlehrern. An Stelle von Herrn Georg Brosius, der die Leitung des Turnvereins Milwaukee übernommen hat, ist vom Bundesvorort zu Indianapolis Herr Georg Wittich zum technischen Leiter des Turnlehrerseminars ernannt worden. Derselbe ist ein Schüler der Anstalt, an die er nunmehr berufen ist, und absolvierte sie im Jahre 1882. Zuletzt hatte er die Oberleitung des Turnunterrichts an den öffentlichen Schulen zu St. Louis. Ihm geht der Ruf als eines der erfolgreichsten und tüchtigsten Turnlehrer des Bundes voraus.—*Die Generalversammlung des Seminarvereins* fand am 27. Juni im Seminargebäude statt. Als Vertreter des Lehrerbundes beteiligten sich an der Versammlung die Herren John Schwaab und Gottlieb Müller aus Cincinnati; C. O. Schönrich, Baltimore; Louis Schutt, Chicago; C. C. Baumann, Davenport und B. A. Abrams, Milwaukee. Die Routinegeschäfte wurden unter der Leitung des Vizepräsidenten Fred Vogel jun. glatt erledigt; einschneidende Änderungen in die Führung der Anstalt wurden nicht vorgenommen. Der Kassenbericht des Schatzmeisters ergab eine Einnahme von $31,694.78 und eine Ausgabe von $24,599.51, mithin ein Guthaben von $7,095.27. Der Verwaltungsrat organisierte sich wie folgt: Präsident, Dr. L. F. Frank, Vizepräsident, Fred. Vogel, jun.; Sekretär, Albert Wallber; Schatzmeister, Albert C. Trostel, sämtlich aus Milwaukee. Der Lehrerausschuss besteht aus den Herren B. A. Abrams, Milwaukee; Louis Schutt, Chicago, und John Schwaab, Cincinnati.

Deutschland.

Stadtschulinspektor Kriebel-Breslau.— Am 4. Juli verstarb im Alter von 66 Jahren Stadtschulinspektor Kriebel-Breslau. Der Verewigte war ein eifriger Förderer des „Deutschen Lehrervereins" und ein überzeugter Anhänger und Verfechter der „Allgemeinen Volksschule", für deren Durchführung er mit seiner vielverbreiteten Broschüre: „Für die allgemeine Volksschule" ganz energisch in die Schranken trat.

Ministerialdirektor Dr. Kügler, dem die preussische Lehrerschaft bei seinem Rücktritt von der Leitung des Volksschulwesens ihren Dank durch eine Reihe von Zuschriften bezeugte, ist am 23. Mai plötzlich aus dem Leben geschieden. Die Lehrer Preussens verdanken ihm wesentlich die Besserung ihrer Lage in den letzten zehn Jahren. Wie sehr dieser Mann den Lehrern zugetan war, zeigt folgendes: Er hat auf seinem Sterbebette seine Gemahlin gebeten, die Kränze, welche aus der Lehrerschaft kommen würden, ihm zunächst zu legen.

Im „Verein für Schulgesundheitspflege" zu Berlin hielt kürzlich der berühmte Breslauer Augenarzt, Prof. Herman Cohn, einen Vortrag über *die Kurzsichtigkeit der Schulkinder.* Diese beträgt in den Volksschulen 1 Proz., in städtischen Elementarschulen 12 Proz., in den Mittelschulen 16 Proz., und steigt in den höheren Lehranstalten bis auf 26 Proz. Als die Hauptursache dieses Gebrechens bezeichnete er den heutigen, meist *zu kleinen Buchdruck.* Cohn verlangt nun eine gesetzliche Regelung dieser Frage, indem das Reichsgesundheitsamt einen „Minimaldruck" festsetzen soll.

In deutschen Turnerkreisen rüstet man sich, den fünfzigsten Todestag des Turnvaters Jahn am 15. Oktober d. J. würdig zu begehen. Möglicherweise wird an diesem Tage auch die Einweihung des Jahn-Museums in Freiburg a. U. stattfinden können.

Durch kaiserliche Kabinettsordre ist die Gleichwertigkeit der Zeugnisse der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen für den Offiziersberuf erkannt worden. Die Zeugnisse dieser Anstalten berechtigen zu jedem Studium an Hochschulen und polytechnischen Anstalten.

Eine allgemeine deutsche Schulstatistik soll im Jahre 1904 veranstaltet werden. Diese soll sich hauptsächlich auf die Zahl der im Deutschen Reiche vorhandenen Schulen aller Art, Lehrer und Schüler, auf die Zahl der sogenannten Analphabeten, auf die Lehrerbesoldungen, die Staatsausgaben für das Schulwesen überhaupt und für die einzelne Schulstelle im Durchschnitt und auf den Kopf der Bevölkerung und ähnliche auf das Schulwesen bezüglichen Fragen erstrecken. Bisher hat es an einer solchen offiziellen deutschen Schulstatistik vollständig gefehlt.

Der preussische *Kultusminister* richtete eine *Zirkularverfügung an sämtliche Provinzial-Schulkollegien,* in der er sie auffordert, anlässlich der Einführung der neuen Orthographie die bisher gebräuchlichen *Volksschullesebücher,* deren Inhalt vielfach dem Kindesalter wenig angepasst, nicht genügend realistisch und zu ideal, manchmal veraltet und sogar sprachlich unkorrekt sei, bis zum 1. Oktober einer sorgfältigen und unnachsichtlichen Prüfung zu unterziehen und ihm

zu berichten, welche Lesebücher beizubehalten, abzuändern oder zu beseitigen seien.

Thüringen. Weimar. Der Vorstand der *Deutschen Shakespeare-Gesellschaft* hat in seiner Sitzung vom 22. April nachstehende Preisausschreibungen beschlossen: 1) Ein Preis von 800 M. für die beste Arbeit über: „Die Bekanntschaft Shakespeares mit der schönen Literatur Englands." Preisrichter: Geheimrat Dr. Oechelhäuser - Dessau, Professor Dr. Schick-München, Geh. Hofrat Professor Dr. Wülker-Leipzig. — 2) Ein Preis von 600 M. für die beste Arbeit über: „Garrick als Shakespeare-Darsteller und seine Bedeutung für die heutige Schauspielkunst." Preisrichter: Professor Dr. Brandl-Berlin, Intendant Ritter v. Possart-München, Generalintendant v. Vignau-Weimar. Sämtliche Arbeiten müssen bis 1. April 1903 an den Vorsitzenden des geschäftsführenden Ausschusses der Shakespeare-Gesellschaft, P. v. Bojanowski in Weimar, abgeliefert werden. Die preisgekrönten Arbeiten gehen in das Eigentum der Gesellschaft über.

Österreich.

Deutsche Festigkeit. Den deutschen Schulen in Ungarn haben die Magyaren — mit und ohne Hilfe von Deutschen — grösstenteils den Garaus gemacht. Nur die Siebenbürger Sachsen haben sich bekanntlich ihre zahlreichen Volks- und Mittelschulen aus eigener Kraft zu erhalten gewusst. Nun verraten aber mancherlei Anzeichen, dass die Deutschen in Südungarn (Banater Schwaben) sich hübsch allmählich darauf besinnen, was man ihnen mit der Verstaatlichung ihrer Gemeindeschulen angetan. Der Ortsschulrat von Marienfeld (bei Temesvar) beschloss z. B. einstimmig, die Aufforderung des Unterrichtsministers, es solle mehr magyarisch unterrichtet werden, in dem Sinne zu beantworten, „dass im Gegenteil zu viel magyarisch unterrichtet werde, und die Kinder infolgedessen sehr wenig lernen"; sie verlangen daher eine bessere und im Gesetz begründete Pflege des deutschen Unterrichtes, ja die Gemeinde sei selbst unter Umständen zu Opfern bereit, ihre Schule vom Staate wieder zu übernehmen, nachdem die bei der Übergabe an den Staat bedungene Zweisprachigkeit des Unterrichts nicht eingehalten werde. (Solche Antworten deutscher Bauern auf eine ministerielle Zumutung sind erfreulich. Wenn nur die Deutschamerikaner hierzulande gleiche Energie entfalteten! D. R.)

Die Vertschechung der deutschen Schulen in Böhmen schreitet vorwärts. Von den 110 Schulbezirken Böhmens sind nach dem letzten amtlichen Ausweise nur mehr 21 rein deutsch; die anderen sind tschechisch und infolge der zahlreichen in Deutschböhmen befindlichen tschechischen Minoritätsschulen sprachlich gemischt. Im ganzen Lande stieg die Zahl der deutschen Schulkinder von 405,000 auf 408,000, jene der tschechischen aber von 666,000 auf 674,000.

Roseggers Waldbauschule. Kürzlich fand die Grundsteinlegung der Rosegger-Waldschule in Alpel bei Krieglach statt. Peter Rosegger war zur Grundsteinlegung für die Waldschule gekommen. Die Bauern der Gegend hatten sich vollzählig versammelt und dankten Rosegger als Bauherrn für die Fürsorge, die er ihren Kindern erwiesen. Als erster vollzog Rosegger unter einem Segensspruche die Hammerschläge. Bisher müssen manche Schulkinder von Alpel einen Weg von drei Stunden zurücklegen, um zur Schule zu gelangen. Die neue Schule wird schon im Herbst d. J. besucht werden können.

Dänemark.

Eine einheitliche Organisation des gesamten öffentlichen Schulwesens beabsichtigt die Regierung zu schaffen. Ein dahingehender Gesetzentwurf liegt schon fertig im Ministerium und wird eben der Prüfung verschiedener Sachverständiger unterstellt. Die Vorlage, welche bereits dem kommenden Reichstag vorgelegt wird, sieht eine Verknüpfung der Volksschule mit der Mittelschule und der höheren Schule vor, um so Einheit in das ganze Schulwesen zu bringen.

Für die Landschulen sind in Dänemark durch das Gesetz von 1901 nur 128 Schultage vorgeschrieben, wovon nur 21 auf den Sommer entfallen. Nur die Kleinen werden den ganzen Sommer hindurch unterrichtet; im Winter übernimmt deren Lehrer die grossen Kinder, während jene von einer Lehrerin weitergeführt werden. Der dänische Unterrichtsminister war bis vor zwei Jahren noch Landlehrer in Westjütland, und der König hat ihm jüngst persönlich einen hohen Orden überreicht. Ein solcher Minister sollte doch die Verhältnisse genügend kennen.

Frankreich.

Einige interessante Zahlen lesen wir in Nr. 5 der Revue pedagogique: Die Kosten der Kriege im 19. Jahrhundert betragen 89,610 Millionen Francs oder etwa 30 Francs auf jede Sekunde. Für Unterricht geben die Staaten der Erde jährlich ungefähr 2650 Millionen Frs. aus, welche Summe man 34 mal nehmen

müsste, um auf die Kriegskosten des vergangenen Jahrhunderts zu kommen.

Nach einer in dem amtlichen Organ des französischen Unterrichtsministeriums veröffentlichten Statistik ist das ausländische Element an den französischen Universitäten im Vergleich zu den an deutschen Hochschulen bestehenden Verhältnissen spärlich vertreten. An den gesamten französischen und algerischen Hochschulen, die 28,508 heimische Besucher zählen, studieren 1,562 Ausländer, und zwar 1,451 männlichen und 111 weiblichen Geschlechts. Das Verhältnis der französischen Hörer und Hörerinnen ist 27,835:673. Am stärksten ist das ausländische Element in den juristischen Fakultäten mit 452 und in den medizinischen Fakultäten des Landes mit 606 Studierenden beider Geschlechter vertreten. Die meisten weiblichen Hörer unter den Ausländern gehören den philosophischen und medizinischen Fakultäten an, bei denen 180, bezw. 152 ausländische Studentinnen inskribiert sind.

Schweiz.

Die Schweizer wollen nicht deutsch sein. Aus Anlass des Jubiläums des Germanischen Museums in Nürnberg hielt Professor Vetter als Abgeordneter der Universität zu Bern eine Rede, in welcher er den geistigen Zusammenhang der Länder und Völker deutscher Zunge betonte und die Schweiz in geistiger Beziehung als eine Provinz von Deutschland — allerdings mit sehr bestimmten Reserverechten erklärte. Trotzdem Prof. Vetter ausdrücklich von den deutschen Sprachstämmen redete und auch nur die Hochschulen deutscher Zunge zu vertreten hatte, waren doch die Welschen ganz besonders erbost, besonders da die Rede in den französischen Zeitungen ungenau übersetzt und wiedergegeben war. Dem Redner wurde von der westschweizerischen Jungmannschaft eine Katzenmusik gebracht, gegen welche die Polizei einschritt und die Demonstranten mit mehr Strenge als vielleicht notwendig auseinandertrieb. Der akademische Senat nahm zu der Angelegenheit ebenfalls Stellung, aber in einer Weise, bei der man lebhaft an die Worte erinnert wird: Wasch mir den Pelz und mach mich nicht nass. Prof. Vetter hat seine Demission als Lehrer der Universität Bern eingereicht. Die Schweizer wollen also nicht deutsch sein.

Russland.

Nach den Mitteilungen offiziöser russischer Provinzblätter wird ein einheitliches Volksschulgesetz für das ganze Reich vorbereitet. Man befürchtet in den Ostseeprovinzen, dass dadurch dem dortigen hochentwickelten Volksschulwesen der Garaus gemacht werden soll; doch lässt sich nicht erkennen, ob diese Furcht begründet ist. Der Minister v. Wannowsky will dem Anschein nach die allgemeine Schulpflicht zum Gesetz erheben lassen. Das wäre die einschneidendste Reform seit Aufhebung der Leibeigenschaft. Sie ist aber auf absehbare Zeit wohl nicht zu verwirklichen. Es fehlt an Lehrern und an Geld.

Russisches. Nach einer Mitteilung des „Wolga“ gibt es in Volhynien eine Dorfschule, an welcher ein Schullehrer angestellt ist, der einen Gehalt von 6 Rubeln jährlich bezieht. Dies dürfte wohl der kleinste Lehrergehalt auf der ganzen Welt sein. Dieser so glänzend bezahlte Schullehrer ist ein ausgedienter Soldat und versieht im Sommer auch zugleich die Stelle eines Gemeindehirten. Übrigens unterrichtet er die Dorfkinder bloss im Lesen; im Schreiben kann er sie nicht unterrichten, weil er — selbst nicht schreiben kann. Kennzeichnend für die russischen Verhältnisse ist es, dass die Petersburger „Nowoje Wremja“ zu dieser Mitteilung die Bemerkung macht, derartige Schullehrerkuriosa wären in Russland nichts Seltenes.

Korea.

Dass die Halbinsel Korea, die früher zu China gehörte, jetzt aber von Japan verwaltet wird, auch Volksschulen besitzt, schildert uns der Franzose Paul Labbé, der eine solche Schule in Genan, einem der Häfen von Saül, besucht hat. Bei dem Eintritte der Besucher ins Schulzimmer rührte sich kein Schüler. Nur der Lehrer sah etwas neugierig über seine grossen Brillengläser und fuhr dann, als er sich von der geringen Bedeutung des Besuches überzeugt hatte, in seinem Unterricht fort. Er lehrte, dass man die Eltern als Herren anerkennen, dem Kaiser gehorchen müsse, dass die Frau weit geringere Bedeutung habe als der Mann, dass der Ältestgeborene von dem Spätergeborenen Respekt verlangen könne u. s. w. Beim Austritte aus der Schule können die Schüler lesen und schreiben und wissen auch Bescheid in den vier Grundrechnungsarten und in der Geschichte Koreas. Was jedoch darüber hinaus geht, bleibt ihnen verborgen. In der Sittenlehre wird noch gelehrt, dass der Diebstahl schwere körperliche Strafen, der Mord die Todesstrafe nach sich zieht, dass die Heirat ein soziales Gesetz, das Ledigbleiben eine Sünde ist u. dergl. m. Der Gehalt der Lehrer ist an sich gering; doch verdie-

nen sie sich viel nebenbei, da sie als Heilkundige, ja sogar als Zauberer geschätzt werden. Im allgemeinen lässt sich wohl sagen, dass die Übung des Gedächtnisses in den Schulen Koreas sehr stark betont, die allgemeine Geistesbildung aber vernachlässigt wird.

Argentinien.

In der Hauptstadt Buenos Aires wurde von einer Anzahl seminarisch gebildeter Lehrer ein Deutscher Lehrerverein gebildet, dessen Zweck es ist, deutschen Unterricht und deutsche Erziehung zu fördern, Standes- und Berufsinteressen zu wahren, kollegialischen Verkehr seiner Mitglieder zu pflegen. Es soll der Versuch gemacht werden, die deutschen seminarisch gebildeten Lehrer, die in Argentinien, Uruguay, Paraguay, Chile und Südbrasilien wirken, zusammenzuschliessen, auch wird man Anschluss an den Verein deutscher Lehrer im Ausland suchen. Die Gründung einer Unterstützungskasse ist in Aussicht genommen worden. Der Verein will neu angekommenen Kollegen mit Rat und Tat zur Seite stehen und ihnen zur Erlangung einer Stelle behilflich sein. Auch wird der Vorstand des Vereins stets bereit sein, solchen Lehrern, die in diese Länder auswandern wollen, jegliche Auskunft zu erteilen. Man möge sich dieserhalb an den Vorstand des Deutschen Lehrervereins Buenos Aires, Calle Victoria 1657, wenden. Manchem Kollegen wird durch sichere Auskunft ein grosser Dienst erwiesen werden, mancher Kollege bleibt auch vor bittern Enttäuschungen bewahrt.

IV. Vermischtes.

Über die Rangordnung in der Volksschule sagt Rektor Michels-Schwanheim am Schlusse einer Abhandlung: „Die Rangordnung der Schüler nach Kenntnissen muss auch für die Volksschule aufgehoben werden, denn sie ist ungerecht und von sehr bedenklichen erziehlichen und unterrichtlichen Gefahren für schwache und gute Schüler begleitet. Die Platzbestimmung der Schüler nach einem äusseren Massstabe hingegen (Alphabet, Geburtsdatum und dergl.) vermeidet diese Gefahren, erleichtert die Erzeugung eines freien, unmittelbaren Interesses, gestattet leicht Ausnahmen und ist besonders den Schwachbegabten nützlich und förderlich.

Ein Lehrerspruch. Das Juni-Heft des von Rosegger herausgegebenen „Heimgarten“ brachte folgenden „Lehrerspruch“:

Von einem Lehrer verlange ich:
Dass aus dem Volk er ein Mann sei,
Dass er dem Volke voran sei,
Allem Hohen vereint ist,
Allen Muckern ein Feind ist;
Dass er mild und gerecht ist,
Und dass er kein Protz und kein Knecht ist.

„Heimgarten“, Juni 1902. Karl A. Fischer.

Schulhumor. Gott hat die Welt geschaffen. Wie kann man Gott daher nennen? Antwort: „Weltschaffner“. — „Die Katze,“ sagt die Lehrerin, „wird uns dadurch nützlich, dass sie Mäuse vertilgt; sie frisst aber auch gern die kleinen Vögel. Wie wird sie dadurch?“ Antwort: „Dick.“ — „Die Wäsche, welche längere Zeit im Freien an der Leine hängen bleibt, verdunstet.“ — „Der Affe heisst deshalb so, weil er dem Menschen alles nachmacht.“

Zur Schulaufsicht. Das Bestreben, den Lehrer vom Schulregiment fern zu halten, geisselt der weise Mirza Schaffy mit folgenden Zeilen:

„Wer versteht es am besten, den Acker zu bauen?
Das tut der Bauer!
Wer versteht es am besten die Biere zu brauen?
Das tut der Brauer!
Wer versteht es am besten, die Heere zu führen?
Die Herren Offiziere!
Wer versteht es am besten, die Schule zu regieren
Das tun sie alle, nur der Wicht,
Der Schulmeister, nicht!“

(Das stimmt leider bei uns nur allzu oft. D. R.)

Oskar Jäger über die Schulleitung. Der bekannte Professor Geheimrat O. Jäger sagt in seinem Buche: „Aus der Praxis“: „Man kann auf zweierlei Art regieren: Auf die orientalische: mit viel amtlichen Verordnungen, Zirkularen, Protokollen, Fachkonferenzen, allgemeinen Konferenzen, Referaten, Korreferaten, Lehrplanfolianten. Dabei kannst Du auf Deinem Zimmer bleiben, Deinen Schlafrock in würdige Falten legen, und der Schuldiener trägt Dir alles zu, bis die Stunde schlägt. Du zeigst Dich wenig, wie einst die Perserkönige, damit Deine Untertanen nicht den Respekt verlieren; erscheinst Du dann einmal, so macht das um so mehr Effekt. Es gibt noch eine andere, die man die occiden-

talische, germanische, menschliche nennen kann. Sie besteht darin, dass man auf dem Platze ist und die Augen offen hält, — am Gespräch der Kollegen in den Pausen mit Heiterkeit teilnimmt; für jedes Desiderium zugänglich ist — diese Methode hat den grossen Vorteil, dass man sehr vieles im Keime ersticken — ruhig schlichten kann, ehe es an die grosse Glocke kommt. Wenn da etwas Dummes gesagt wird — von Dir und Deinen Mitarbeitern, es ist ja doch möglich, das wird wenigstens nicht protokolliert."

Bücherschau.

I. „Der Traum, ein Leben" von Grillparzer.

Der Traum, ein Leben. Dramatisches Märchen in vier Aufzügen von *Franz von Grillparzer.* Edited with introduction and notes by *Edward Stockton Meyer.* Boston, D. C. Heath & Co., 1902.

Im Gegensatz zu Ferrells Sappho-Ausgabe, die ich verurteilen musste (s. P. M. III, 2, p. 70), darf das vorliegende Büchlein als das Erzeugnis wissenschaftlichen Studiums und warmer Liebe zur Sache bezeichnet werden. Die in der Einleitung gegebene Skizze von Grillparzers Leben ist im grossen ganzen wohl gelungen und der Abschnitt „Grillparzer als Dichter" sehr ansprechend, wenn auch etwas einseitig. Die Einführung in das Drama selbst konnte nach dem Vorgang von Lichtenhelds Schulausgabe (Cotta) nicht leicht verfehlt werden. Der Herausgeber hat aber auch eigene Forschungen mit Glück verwertet. — Aufgefallen ist mir, dass Meyer nicht immer aus den ursprünglichen Quellen schöpft und sich so manche Ergebnisse neuerer Untersuchungen entgehen lässt. Andererseits hat er einzelne seiner Gewährsmänner nicht erwähnt. Lichtenhelds Schulausgabe hätte wenigstens in der Bibliographie angeführt werden sollen, ebenso die wichtigen Aufsätze von Payer (österreichische Revue, Nov. und Dec. 1890) und R. M. Meyer (V. f. L. G. V, 430 ff.). Nicht in die Bibliographie gehört dagegen Freybe, *Der ethische Gehalt in Gr.'s Werken;* dies ist ein ganz dilettantenhaftes Machwerk, das nur schädlich wirken kann.

Für eine neue Auflage des Buches, die bei den vielen Vorzügen desselben zu erhoffen ist, möchte ich auf ein paar Einzelheiten hinweisen, die meiner Ansicht nach der Verbesserung bedürfen.

In der Vorrede, p. IV, werden als "the five leading dramatists since Grillparzer in Germany" neben Hebbel auch Ibsen, Hauptmann, Sudermann und Fulda genannt. Mir kommt diese Zusammenstellung wie eine Pietätlosigkeit gegen Grillparzer und Hebbel vor. Wenn der *Traum, ein Leben* auch Einfluss gehabt hat auf Sudermann und Fulda, — diese hohlen Theatraliker durften mit jenen Dichtern nicht ein *einem* Atem genannt werden. Die Nachahmung zeigt sich ja doch nur in Äusserlichkeiten. Hauptmann geht noch eher, in Ermangelung eines Besseren. Ibsen darf man aber doch nicht einfach als einen *deutschen* Dichter zählen!

Ad X: Aus Meyers Darstellung könnte geschlossen werden, dass Gr. erst durch Hederichs *Mythologisches Lexikon* auf die Medea aufmerksam gemacht und zur Bearbeitung des Stoffes angeregt worden sei. Das ist nicht der Fall. Vielmehr beschäftigte sich Gr. schon seit 1817 damit, und zwar unter dem Eindruck der *Medea* des Euripides, und wohl auch des Spieles der Sophie Schröder, die in dem Melodrama Gotters im selben Jahre die Rolle der Medea gab. Vgl. Sauer, Einleitung Gr.'s Werke 1, 41.

Ad XII: Die tragikomische Aufhebung der „Ludlamshöhle" fällt nicht in die Jahre 1821—1823, sondern in die Zeit der Arbeit am *Treuen Diener*, 1826. Vgl. Jahrbuch der Gr.-Gesellschaft I, 346 f

Ottokar wurde von der Zensur nicht zwei Jahre lang zurückbehalten. Das Stück wurde anfangs Okt. 1823 eingereicht, der Druck und damit auch die Aufführung, die sich allerdings bis 19. Febr. 1825 verzögerte, schon am 5. Juni 1824 gestattet. Vgl. Jahrbuch IX, 243. — Gr. schwieg nach dem *Ottokar* nicht „fünf" Jahre lang; denn der *Treue Diener* wurde Ende 1826 beendigt und anfangs 1828 aufgeführt. Vgl. Jahrbuch III, 39 und Werke 6, 254.

Ad XIV, "slighted by Tieck in Berlin": Vielmehr wurde Gr. auf seiner Reise 1826 von Tieck in Dresden, wo er damals wohnte, eingeladen, und Tieck hatte Gr. seinerseits in Wien besucht. Vgl. Werke 19, 123 und Ehrhard-Necker, Grillparzer p. 43. Gr. selbst konnte Tieck allerdings nicht leiden und verspottete ihn in der *Vogelscheuche.*

Ad XV: 1856 beschäftigte sich Gr. bereits nicht mehr mit seiner Biographie; diese war 1854 abgeschlossen. Vgl. Sauer, a. a. O. p. 96, und Fäulhammer, Franz Grillparzer p. 212.

Ad XVII: "*Sappho* is close to *Tasso*": Hier hätte Wanieks Untersuchung benützt werden sollen, die zu dem Resultat kommt, dass *Iphigenie* weit mehr eingewirkt hat als *Tasso*. Vgl. Waniek, Grillparzer unter Goethes Einfluss, p. 17.

Ad. XVIII, "The historical drama was less Gr.'s forte": Das durfte angesichts der vier Meisterwerke, *Ottokar, Treuer Diener, Bruderzwist, Jüdin von Toledo,* nicht gesagt werden. Wenn *einer* die historische Tragödie im Sinne Schillers gepflegt und fortgebildet hat, so ist es Gr. gewesen. Ich verweise auf die ausgezeichnete Broschüre A. Klaars über *Ottokar,* wo unwiderleglich dargethan ist, dass sich Gr. in diesem Drama, was künstlerische Bewältigung und dramatische Konzentrierung des Stoffes, sowie Weite des Gesichtskreises betrifft, dicht neben Schiller stellt. Dass er diesen an Lebenswahrheit und psychologischer Durchführung der Charaktere sogar übertrifft, kann niemand ernstlich bestreiten. Nicht, weil Gr. für das historische Drama keine Begabung gehabt hätte, sondern weil der Zensurzwang ihm die Freude daran verdarb, hat er uns nicht mehr geschenkt. Vgl. Werke 19, 152.

Der Satz: "Real, ephemeral persons and the outer world were less interesting to him than ideal eternal types and the inner world," ist zum mindesten unklar. Bekanntlich glaubte sich Gr. dafür entschuldigen zu müssen, dass sich in den meisten seiner Dramen etwas Gewaltthätiges, was man leicht für Effekthascherei halten könne, finde (Werke 19, 152). Mehr als irgend ein anderer unserer grossen Dichter hat er auf die lebendigste Anschauung, auf das, was „durch seine blosse Existenz Glauben erzwingt", Gewicht gelegt. Oft hat er geradezu nach Modellen gearbeitet; so wurde er zum *Ottokar* durch die Persönlichkeit Napoleons begeistert (19, 152 und 107). In bezug auf den Ottokar sagt er: „Mich hat schon seit lange ein gewisser Ekel vor dem eng-psychologischen Anreihen und Anfädeln erfasst" (18, 189); und: „Reine Empfindungs- und Leidenschaftstragödien verlieren ihr Interesse bei des Dichters zunehmenden Jahren" (19, 152). Natürlich kennt Meyer diese Stellen so gut wie ich; nur musste er sie für den *Ottokar* herbeiziehen, um das Bild des Dichters einigermassen vollständig zu machen.

Dass Bancbanus im *Treuen Diener* als Karrikatur bezeichnet wird, berührt mich bei dem Herausgeber, der Gr. sonst zu verstehen scheint, sehr sonderbar. Ich verweise auf Sauers Aufsatz, Jahrbuch III, und meinen eigenen, Euphorion VIII.

Ad XIX: Der Lyriker Gr. kommt mit dem Wort "of no great importance" doch gar zu schlecht weg. Der Dichter der *Tristia ex Ponto* hätte eine bessere Würdigung verdient.

Ad XX: "This melody of the *einfach Herz* runs through all his dramas," etc. Dieser Satz ist so, wie er im Zusammenhang gemeint ist, höchst irreführend. Ein Schwächling war Gr. gewiss nicht. Eine Charakteristik, die ihm gerecht werden will, muss immerhin Gestalten wie Rudolf von Habsburg, Otto von Meran, Leon,

Zawisch, Primislaus, Alfonso, in denen die verschiedensten Seiten energischer Männlichkeit dargestellt sind, auch in betracht ziehen. Vgl. Ehrhard-Necker, Grillparzer p. 520 f.

Ad XXII: Die Realistik des *Treuen Dieners* und der *Jüdin von Toledo* mit dem modernen Naturalismus in Verbindung zu setzen, bedeutet meiner Ansicht nach eine Verkennung der Thatsachen. Gr. selbst, der sagte, es sei das grösste Unglück, das der Kunst passieren könne, wenn die Darstellung aus einer künstlerischen zu einer natürlichen werde (Werke 13, 171), hätte sich dagegen ohne Zweifel gewehrt. Nichts kann wesentlich verschiedener sein, als die zufällige *Wirklichkeit* eines Hauptmann und die typische *Wahrheit* Grillparzers, die er mit Schiller, Goethe, Hebbel und Keller als das Ziel der Poesie erklärt (Werke 17, 10; 13,170 u. a.) Wenn Gr. so oft als der letzte der Klassiker und der erste der Modernen bezeichnet wird, so darf das nur soviel heissen, dass er die Darstellungsweise der älteren Realisten, „der Griechen, Spanier, Ariosts und Shakespeares mit der Auffassung der neueren Zeit in Einklang zu bringen" sich bestrebte, oder „das Leben und die Form so zu vereinigen, dass beiden ihr *volles* Recht geschieht" (Werke 18, 160 f). Versucht es Reich in seinem Buch „Grillparzers Dramen" trotz der Theorie und Praxis des Dichters selbst, ihn zum „Naturalisten" zu machen, so ist das einfach künstliche Deutelei, der Meyer nicht hätte folgen sollen. Auch die Vergleichung der *Libussa* mit dem Symbolismus Maeterlincks scheint mir gesucht. Das Spiel mit den Rätseln beruht auf direkter Nachahmung der *Turandot*, und hat nichts Mystisches an sich. Und das Symbolische, das den drei Schwestern, oder den Wladiken, oder dem Verhältnis Libussas zu Primislaus — Poesie und Prosa — anhaftet, ist so durchsichtig, und bezweckt so ganz andere künstlerische Wirkungen als der Symbolismus des belgischen Dichter-Philosophen, dass an Beeinflussung des letzteren durch Gr. kaum zu denken ist. Ich kann mir z. B. keinen grösseren Gegensatz vorstellen, als die Behandlungsart ähnlicher Probleme bei beiden Dichtern; man vgl. Maeterlincks *Aglavaine und Selysette* mit einem der Dramen Grillparzers, wo ein Mann zwischen zwei Frauen schwankt.

In der Analyse, die Meyer von *Traum, ein Leben* giebt, vermisse ich sehr den Hinweis darauf, dass Gr. nicht das Streben an sich verurteilt, sondern das masslose Streben des *Unfähigen*. Keinen einzigen seiner geträumten „Erfolge verdankt Rustan seiner eigenen Geschicklichkeit und Kraft". Dieser wesentliche Punkt ist durch Lichtenheld (Schulausgabe von Traum, ein Leben, p. 17) und Klaar (Geschichte des modernen Dramas, p. 175) sehr deutlich hervorgehoben worden.

Univ. of Wis. **O. E. Lessing.**

II. Bücherbesprechungen.

Aus dem Pädagogischen Universitäts-Seminar zu Jena. Neuntes Heft, herausgegeben von Professor Dr. W. Rein. Langensalza, Verlag von H. Beyer u. Söhne, 1901, Preis 3 Mark.

Unter obigem Titel veröffentlicht der Meister des Pädagogischen Universitäts-Seminars die Berichte über die Tätigkeit und die Erfolge seiner Musteranstalt. Die Berichte erscheinen in zwanglosen Heften, von denen das uns vorliegende das neunte ist. Es unterscheidet sich wesentlich von den Jahresberichten anderer Lehrerseminarien und ist schon aus diesem Grunde für jeden seminaristisch gebildeten Lehrer, besonders für solche, die noch durch die *alte* Schule gelaufen sind, von grossem Interesse. Aber auch für jeden fortschrittlich gesinnten Pädagogen sind und bleiben diese Berichte von höchster Wichtigkeit, denn sie haben sich zum literarischen Organ der modernen Erziehungswissenschaft aufgeschwungen. Herbart, Ziller und Rein geben den Grundton zum Texte dieser Abhandlungen, und jedes Heft bezeichnet einen Markstein des jeweiligen Fortschrittes der Lehrer dieser grossen Meister.

Das vorliegende neunte Heft zerfällt

in vier Teile. Der erste Teil (37 Seiten) gehört der bewährten Feder des Herausgebers. Seine das Heft einleitende Abhandlung trägt den Titel „An der Wende des Jahrhunderts", und gibt ein klares, übersichtliches und vollständiges Bild davon, wie sich die Pädagogik im Verlaufe von hundert Jahren zu einer kosmopolitischen Wissenschaft entwickelt hat, die zwar ihre Wurzeln tief eingräbt in den eigenartigen Boden der Heimat, aber mit ihrem Blick die Erziehungs- und Unterrichtsarbeiten aller Kulturvölker zu umspannen sucht, um die Weite und die Höhe ihres Standpunktes zu wahren und nicht in nationale Engherzigkeit und Überspannung zu verfallen. Dr. Rein zeigt uns, wie sich in dieser Tendenz der Pädagogik die Besten aller Völker vereinigen, und er findet hierin einen Trost mitten in den politischen Zerwürfnissen und wirtschaftlichen Kämpfen und einen hoffnungsreichen Ausblick in die Zukunft.

Der zweite Teil bringt auf 114 Seiten eine sehr gründliche und wissenschaftlich wertvolle Arbeit. Hermann Itschner bespricht die neueste Bewegung im Erziehungs- und Unterrichtswesen, nämlich „Die künstlerische Erziehung". Über dieses neueste Steckenpferd der Pädagogik haben wir gar vieles zu hören und zu lesen bekommen. Rembrandt als Erzieher! Die Kunst im Leben des Kindes! Die Kunst in der Erziehung! Erziehung zur Kunst! Künstlerische Erziehung! Das Kind und die Kunst! Die Kunst und die Schule! Kunsterziehungstag! — ad infinitum — da haben wir eine ganze Menge von Schlagwörtern, die heutzutage auf allen Wegen und Stegen unser Ohr umschwirren! Kunst, und wieder Kunst wird als grossartiges, ja ausschlaggebendes Mittel zur Hebung der Jugenderziehung gepriesen. Ganz plötzlich wie eine Offenbarung ist es über die Menschen gekommen, dass die Kunst dazu berufen ist, aus dem Kinde einen Menschen zu machen. Wehe dem, der nicht unter Aufgebot seiner ganzen Lungenkraft einstimmt in den Ruf nach der Kunst für die Jugend! Er ist ein rückständiger, geistig verschlafener Mensch, ein pädagogischer Däumling und zählt nicht mit unter den wahrhaft berufenen Bildnern der Jugend.

Es wäre gefehlt, den Einfluss, den die Kunst auf die Erziehung der Jugend haben kann, zu leugnen. Und doch muss es als nackte Wahrheit erklärt werden, dass der Ruf nach künstlerischer Erziehung der Jugend zu einem sehr grossen Teile ein plumper Schwindel ist. Es ist daher mit Freude zu begrüssen, wenn einer unserer modernen Pädagogen seine warnende Stimme gegen diese neueste Verirrung im Erziehungswerke erhebt und die ganze Frage in sachgemässer und vorurteilsfreier Weise behandelt. Diese Aufgabe ist Herrn Itschner gelungen. Wir empfehlen deshalb die Lektüre seiner Abhandlung allen Kollegen aufs dringendste, und wir hoffen und wünschen, dass sich bald Jemand finden möge, der diese Arbeit durch eine gediegene Übersetzung auch der englischen Lehrerschaft des Landes zugänglich machte. Eine derartige Übertragung solch vernünftiger Ansichten würde gewiss dazu beitragen, pädagogische Schwärmer, die in ihrem Kunstenthusiasmus ihre der ernsthaften Schularbeit bestimmten Wandtafeln in Bildergalerien verwandeln, zu einer nüchternen Anschauung und Auffassung dessen zurückzuführen, was sie dem werdenden Menschen tatsächlich zu bieten haben.

Im dritten Teile gibt Oberlehrer Lehmensick einen sehr ausführlichen Bericht über die Tätigkeit des Seminars bis Ostern 1901. Der Schwerpunkt dieses Berichtes liegt in seinem zweiten Teile, der die vielsagende Überschrift „Übungsschule" trägt. Mit ungeteiltem Interesse haben wir ihn durchstudiert, und nicht ohne das Gefühl eines gewissen Bedauerns legten wir ihn wieder aus der Hand. Eines Bedauerns? ja, gewiss! denn wir konnten eben des Gedanken nicht mehr ledig werden: Wie schön und wie gut wäre es gewesen, wenn unsere alten Seminarien .... nu ja, .. wenn..

Als vierten Teil finden wir einen „Anhang" mit grösstenteils statistischem Inhalte. Zuerst wird uns das Verzeichnis der Seminarmitglieder geboten, in welchem wir, was Heimat und Herkunft betrifft, fast alle Länder der Erde vertreten sehen. Merkwürdigerweise fallen von 111 Namen nur sechs auf die Ver. Staaten, und von diesen sechs sind — zwei Deutsche. Dagegen finden wir aus Bulgarien (etwa halb so gross wie der Staat Wisconsin) acht Vertreter unseres Standes, die unter der Führung des Meisters , Dr. Rein, dem Studium der modernen Erziehungswissenschaft obliegen.

Vom übrigen Materiale dieses Anhanges verdient noch das VI. Kapitel einer besonderen Erwähnung. Es belehrt uns über die „Ordnung des pädagogischen Universitäts-Seminars und seiner Übungsschule." Dieses Kapitel, obwohl zunächst sich nur auf eine individuelle Schulanstalt beziehend, ist reich an praktischen Regeln und Winken für jeden Lehrer, und fast Alles — wenn nicht Alles! — lässt sich mit Nutzen in jeder Schule zur Anwendung bringen.

Und so wünsehen wir nun diesen „Beriehten aus dem Pädagogisehen Universitäts-Seminar" die Anzahl denkender und fortsehrittlieh gesinnter Leser, die sie in Anbetraeht ihres vorzügliehen und hoeh interessanten Inhaltes verdienen.

Pencil Vania.

Die Deutschen, mit einem Anhange: *Die Deutschamerikaner.* Von *Constantin Grebner.* Verlag von Geo. Brumder, Milwaukee. Preis — — Der Verfasser, ein seit vielen Jahren in Cincinnati, O., tätiger Lehrer, widmet sein Bueh den Deutschamerikanern: Lehrern als Leitfaden und Sehülern als Text für den Unterrieht in der Gesehichte der alten und neuen Heimat; Familien als Lesebuch; Allen als Ehrenmal deutseher Sprache und deutseher Sitte.

Ieh habe keinen anderen Wunseh wie der Verfasser: Möge das Buch, das übrigens in Bezug auf Druek und Ausstattung empfehlenswert ist, bei all denen, an die jene Widmung geriehtet ist, Eingang finden!

Der Verfasser behandelt die deutsehe und die deutsehamerikanische Gesehiehte auf etwas mehr als 200 Seiten in 79 kürzeren Kapiteln, von denen jedes einzelne gleichsam ein abgesehlossenes Lesestück bildet. Er sehildert uns die alten Deutsehen in ihrer Häusliehkeit und ihre religiösen Ansehauungen, er gibt uns ein Bild der altgermanisehenMythologie und der Kämpfe der Deutsehen unter Hermann wider die Römer, er erzählt uns von der Verbreitung des Christentums dureh Karl den Grossen, von der Macht der Ritter, von den Kreuzzügen und maeht uns in kurzen und leieht verständliehen Abhandlungen in der Form von kulturhistorisehen oder biographisehen Skizzen mit all jenen Ereignissen bekannt, an denen die Deutsehen hervorragenden Anteil haben. So führt uns der Verfasser bis auf die Neuzeit hin, und ohne uns durch Schilderungen von Einzelheiten zu ermüden, gewinnen wir doeh dureh diese Einzeldarstellungen ein volles und klares Bild von der historisehen und kulturellen Entwiekelung Deutschlands und der Deutsehen. Ein warmer, patriotiseher und doch von jeder Deutschtümelei entfernter Haueh durehweht die einzelnen Kapitel.

In dem Anhange „Die Deutsehamerikaner" gibt uns Grebner eine Sehilderung der deutsehen Einwanderung zu den verschiedenen Perioden, der Teilnahme der Deutsehen an dem Revolutions- und Bürgerkriege und sehliesst mit der Aufzählung der Verdienste, die sieh die eingewanderten Deutsehen hier auf fast allen Gebieten errungen haben. Seine letzten Zeilen enthalten die wohlbegründete Mahnung an die jüngeren Deutschamerikaner, doeh immer der grossen und ruhmvollen Vergangenheit des deutsehen Volkes zu gedenken; dass sie sieh immer die Taten und Errungenschaften der Deutsehen in Amerika vergegenwärtigen; dass sie als gute eehte Amerikaner ihrem Deutsehtum nie ungetreu werden; dass sie ihr höchstes und sehönstes Erbe, die deutsehe Sprache, stets treu pflegen und hoehhalten, und dass sie dies alles auf ihre Naehkommen verpflanzen.

Möge diese Mahnung nieht tauben Ohren gepredigt sein!

Nieht will ieh zu erwähnen vergessen, dass zwischen die einzelnen Kapitel Balladen und Romanzen eingeführt sind, die mit dem Inhalte der vorhergehenden und folgenden Abhandlungen im Zusammenhange stehen.

Wie schon oben erwähnt, ein empfehlenswertes Bueh. **L. St.**

In der Hofbuehhandlung von Herm. Beyer & Söhne (Beyer & Mann) *in Langensalza* ersehien soeben das Probeheft der 2. *Auflage des Encyklopädischen Handbuches der Pädagogik* von *W. Rein.* Die 1. Auflage des Werkes war mit dem Erseheinen des letzten Bandes vergriffen, so dass die 2. Auflage raseh hinter der ersten her folgt. Die neue Auflage ist gegen die erste eine im wesentliehen unveränderte. Doeh sind sämtliehe Artikel von den Verfassern einer sorgfältigen Revision unterzogen und einzelne weniger bedeutende dureh gehaltvollere ersetzt worden. Eine Bereieherung erfährt die neue Auflage durch die Berücksiehtigung des ausländisehen Unterriehtswesens. Das Werk erscheint in 16 broseh. Halbbänden @ 7,50 M. oder in 8 geb. Bänden @ 17 M. Naeh dem Erseheinen des 2. Bandes erhöht sieh der Preis. Wer deshalb eine reichhaltige Eneyklopädie der Pädagogik besitzen will, möge sich beeilen. Die Bedeutung des Werkes liegt aueh mit darin, dass alle Gebiete der Pädagogik, alle Arten von Sehulen und Erziehungsanstalten Berücksichtigung gefunden haben. (Wir werden später noeh auf dieses hoehbedeutende Werk zurüekkommen. D. R.)

III. Eingesandte Bücher.

Deutsche Fibel mit phonetischem Aufbau. Herausgegeben von *Cl. Burkhardt* und *K. Laass,* Rektoren inGera, und *H. Schrader,* Rektor in Erfurt. Mit Bildern von Oscar Popp. Ausgabe A für Mittelschulen und höhere Schulen, Ausgabe B für Volksschulen. Leipzig, Theodor Hoffmann, 1902. Preis geb. 60 Pf. resp. 50 Pf.

Pädagogik in systematischer Darstellung von *Dr. W. Rein,* Professor an der Universität Jena. Probeheft des ersten Bandes: Die Lehrer vom Bildungswesen. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne, 1902.

Kuttner's German Conversation Course. A graded series of object lesson, dialogues and grammar by *Bernhard Kuttner,* Instructor of German in the Public Schools, New York City. (Sections I and II). The Abbey Press, New York.

Heyse's l'Arrabiata by *Warren Washburn Florer, Ph. D.,* University of Michigan. George Wahr, Ann Arbor, Mich.

Unter vier Augen, Lustspiel von *Ludwig Fulda. Der Prozess,* Lustspiel von *Roderich Benedix.* Edited with notes and vocabulary by *Wm. Addison Hervey,* Instructor in Columbia University. New York, Henry Holt & Co., 1902. Price 35 cts.

Spanish and English Conversation by *Aida Edmonds Pinney.* First and Second Book. Boston, Ginn & Co., 1902.

Legenden von *Gottfried Keller.* Edited with introduction, notes and vocabulary by *Margarete Müller* and *Carla Wenckebach,* Professors of German in Wellesley College. New York, Henry Holt & Co., 1902.

Studies in United States History. A guide for the use of students and teachers by *Sara M. Riggs,* Professor of History, Iowa State Normal School. Boston, Ginn & Co., 1902.

Elements of the Theory of the Newtonian Potential Function. Third revised and enlarged edition by *B. O. Peirce, Ph. D.,* Professor of Mathematics and Natural Philosophy in Harvard University. Boston, Ginn & Co., 1902. Price $2.50.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **Oktober 1902.** **Heft 9**

Protokoll

der 32. Jahresversammlung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Detroit, Mich., 30. Juni — 3. Juli 1902.

(Offiziell.)

(Schluss.)

Zweite Hauptversammlung.—Eine telegraphische Einladung der „Citizens' Business League" von Milwaukee, den nächsten Lehrertag in genannter Stadt abzuhalten, wurde verlesen und an das Nominations-Komitee verwiesen, wobei jedoch Herr Dapprich bemerkte, dass man Milwaukee als Konventionsort gefälligst erst übernächstes Jahr berücksichtigen wolle.

Dann schritt man zur Entgegenahme des Komiteeberichts über die Frage der Erhaltung der Pädagogischen Monatshefte. Dies Komitee, dessen Vorsitzer Herr Bernhard Abrams ist, empfahl folgendes:

1. Den Verlegern und den Redakteuren der Pädagogischen Monatshefte aufrichtige Anerkennung für ihr opferwilliges, selbstloses Wirken und musterhafte Führung der Zeitschrift auszusprechen.

2. Den Bundesschatzmeister zu beauftragen, der Herold Co. in Milwaukee, den Verlegern der Pädagogischen Monatshefte, aus der Bundeskasse die Summe von $100 als Teildeckung des diesjährigen Defizits zu überweisen.

3. *Die Verleger zu ermächtigen, den Abonnementspreis auf* $1.25 *oder* $1.50 *per Jahr zu erhöhen.*

4. Der Lehrerbund macht es sich hiermit zur Pflicht, die Erhaltung der Zeitschrift durch Gewinnung neuer Abonnenten und Erlangung von Anzeigen, die nicht in Widerspruch stehen zu den Zielen unserer Körperschaft und unseres Organes, zu sichern.

Dieser Bericht wurde angenommen und von verschiedenen Herren auf die Notwendigkeit einer grösseren Zirkulation der Zeitschrift innerhalb des Lehrerbundes hingewiesen. Der Redakteur, Herr Max Griebsch, dankte für das den P. M. bisher entgegengebrachte Interesse, besonders aber den treuen Mitarbeitern, wünschte jedoch, dass sich die bisherige Abonnentenzahl sehr bald verdoppeln und dass von jedem Orte der Ver. Staaten, woselbst deutscher Unterricht erteilt werde, ein Korrespondent regelmässige Berichte für das Bundesorgan liefere. Dadurch würde jedenfalls das Interesse an dieser Zeitschrift bedeutend gehoben werden.

In Anbetracht des Umstandes, dass das Vergnügunsprogramm am Nachmittag eine ausgedehntere Vormittagssitzung nicht gestattete, so beschloss man, von einer Debattierung der gestrigen Referate abzusehen.

Das erste Referat lieferte Professor G. G. von der Gröben aus Erie, Pennsylvanien, der sich in seinem Vortrage über „Entwickelung und Stand des deutschen Unterrichtes in den Schulen von Erie" verbreitete. Er sagte, ehe er seine Arbeit verlas, dass man es ihm nicht als Überhebung auslegen dürfe, wenn er sich im Verlaufe seiner Erörterungen viel mit sich selbst beschäftige, da die Auswahl seines Themas und des Stoffes dies naturgemäss mit sich bringe.

Bezüglich des nächst auf dem Programm stehenden Komiteeberichtes über die Pflege des Deutschen teilte der Sekretär der Versammlung mit, dass der Vorsitzer dieses Komitees, Dr. H. H. Fick von Cincinnati, nach Europa verreist und die Ausarbeitung von Seperatberichten den einzelnen Komiteemitgliedern empfohlen habe. Nur Herr Bernh. Kuttner von New York folgte dieser Aufforderung und reichte folgenden Bericht ein, der zur Annahme gelangte:

„Es ist mir im vorigen Jahre die Ehre zuteil geworden, Ihrem Komitee zur „Pflege des Deutschen" beigestellt zu werden.

Demzufolge unterbreite ich dem Lehrertage folgendes zur geneigten Beachtung.

Noch immer stehen wir der bedauernswerten Thatsache gegenüber, dass in vielen, auch von Deutschen bewohnten Städten dieses Landes, trotz der grossen Fortschritte, die auf dem Gebiete des gesamten Unterrichtswesens zu verzeichnen sind, der Unterricht des Deutschen im Lehrplan der Volksschulen gänzlich fehlt.

Noch bedauerlicher aber ist der Umstand, dass das Deutsche dort, wo es jahrelang unter den Lehrgegenständen aufgenommen war, dem Nativismus und der Gleichgiltigkeit der Deutschen für ihre heimatlichen Laute hat weichen müssen.

Ebenso ist es unverkennbar, dass dort, wo das Deutsche dem Lehrplan der Sekundär- und Elementarschulen einverleibt ist, es meistens als politisches Zugeständnis betrachtet und ihm somit jede Gleichberechtigung mit den übrigen Lehrzweigen abgesprochen wird; ein Umstand, der die Thätigkeit des Lehrers notgedrungen hemmt und den Bestand der Sprache als Unterrichtszweig in hohem Grade gefährdet, denn solche Zustände drücken dem nativistischen Gegner die Waffe in die Hand, bei guter Gelegenheit auf die Abschaffung des Deutschen zu dringen, unter dem naheliegenden Vorwande: „Es käme ja doch nichts dabei heraus. Es werde ja doch nichts geleistet. Das dafür verausgabte Geld sei fortgeworfen."

In Anbetracht dieser Verhältnisse ist es nach meiner Meinung dringend geboten, dass der Lehrerbund, als Förderer und Hüter seiner hohen Interessen, und ganz besonders des deutschen Sprachunterrichts, alle ihm zur Verfügung stehenden Mittel in Anwendung bringe, um den deutschen Sprachunterricht zu

verallgemeinern und die Einführung desselben, wo er nicht besteht, zu beeinflussen.

Deutsche Vereine jeder Tendenz und Färbung sollten durch eindringliche Rundschreiben aus ihrer Lethargie aufgerüttelt und ihnen die Bedeutung und Wichtigkeit der deutschen Sprache für das Familien- und Aussenleben vor die Augen geführt, und aufgefordert werden, die betreffenden Behörden für die gute Sache zu interessieren.

Dass wir auf die Mithilfe der deutschen Presse bei diesem Werke zählen dürfen, daran ist wohl nicht zu zweifeln.

Aber auch der deutsche Lehrer der Volksschule sollte bestrebt sein, seinem Sprachunterricht eine praktische Richtung zu geben, er sollte auf den Sprechunterricht, als den nützlichsten und wichtigsten Teil seiner Arbeit den Schwerpunkt legen. Der Schüler m a g im Verlaufe seines Lebens zum Schreiben der Sprache Gelegenheit haben, zum Sprechen w i r d er Gelegenheit haben. Ich verhehle mir die Schwierigkeit dieserAufgabe für den Lehrer nicht. Im Sprechunterricht zeigt sich der wahre Lehrer.

Es ist nicht genug, das Sprechen an das Lesestück anzuknüpfen, es ist, für sich betrachtet, zum Sprechenlernen nicht geschrieben. Der Anschauungsunterricht allein genügt ebensowenig; er verfährt gemeiniglich beschreibend; er nimmt auf die Phraseologie des täglichen Verkehrlebens keine Rücksicht. Diese letztere nur, mit Zuhilfenahme der vorerwähnten Stoffe, im Verein mit der Grammatik verbürgen die erwarteten Resultate.

Dieser Phrasensatz des täglichen Lebens muss natürlich, ungekünstelt, einfach sein; er muss die Sprechweise der Nichtsprechenden nachahmen und, soviel als möglich, alle Lebenskreise umfassen.

Ein solcher Sprechunterricht verlangt Vorbereitung und Nachdenken und kann nur die individuelle Arbeit des Lehrers sein, es sei denn, dass ihm ein Buch zu Gebote steht, welches diese Arbeit für ihn übernimmt.

Ich unterbreite somit diesen Ausdruck meiner Ansichten Ihrer gefälligen Rücksichtsnahme.

Achtungsvoll

B e r n h a r d K u t t n e r.

Auf Wunsch des Professors M. D. Learned von der Universität von Pennsylvanien, dessen Vortrag über "The German Side of our Ethnographic Survey" der nächste in der Reihenfolge war, wurde eine kleine Programmänderung vorgenommen, und Superintendent Herman Woldmann von Cleveland, verlas hierauf seine Abhandlung über den L e s e u n t e r r i c h t.

Nach einer längeren Besprechung dieses Vortrages, erhielt Prof H. C. G. von Jagemann von der Harvard Universität das Wort zu seinem Vortrage: „Das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen."

Zum Schluss seines Vortrag, dem grosser Beifall gespendet wurde, machte Prof. von Jagemann noch aufmerksam auf die Etablierung des germanischen Museums auf der Harvard-Universität und sagte, dass dieses es sich zur Aufgabe machen wird, die Geschichte des Deutschtums in Amerika zu sammeln, und er sprach die Hoffnung aus, dass die deutschen Lehrer dieses Unternehmen nach Kräften unterstützen werden.

Dem Referat des Herrn von Jagemann wurde von Herrn Abrams und Herrn Eiselmeier rückhaltlose Anerkennung ausgesprochen. Es wurde der edle Stil betont und von dem letztgenannten Herrn ganz besonders hervorgehoben, dass der Dank des Lehrerbundes Herrn von Jagemann deswegen gebühre, weil es seinerseits

ein Verdienst sei, als Universitätsprofessor an den Bestrebungen der Volksschullehrer teilzunehmen. Auch der Präsident des Lehrerbundes, Herr Emil Dapprich, sprach sich sehr anerkennend über die Arbeit aus. Er hoffe, dass auch in Zukunft die Professoren von Colleges und Universitäten sich mit den Zielen des Lehrerbundes identisch machen und weiter zum Wohle der deutschen Erziehungssache mit ihren Kollegen aus der Volksschule zusammenarbeiten. Er sagte, die Lehrerschaft habe sehr viel aus dem verlesenen Referat gelernt, aber auch von ihnen, den Volksschullehrern, könnten die Herren Professoren etwas lernen.

Hierauf wurde Prof. M. D. Learned von der Universität von Pennsylvania vorgestellt, der über sein Thema "The German Side of our Ethnographic Survey" mündlich referierte.

Nach dieser höchst beifällig aufgenommenen Ansprache erfolgte um halb ein Uhr Vertagung.

Schlussversammlung.—Vize-Präsident W. H. Weick führte den Vorsitz. Zu den am vorhergehenden Tag unerledigt gebliebenen Geschäften gehörte der *Bericht der Prüfungskommission des Lehrerseminars* in Milwaukee, der von Herrn Woldmann wie folgt verlesen wurde:

„Ihre Prüfungskommission erlaubt sich hiermit Ihnen den Bericht über die diesjährige Prüfung der Zöglinge des Seminars zu unterbreiten:

Der mündlichen ging eine schriftliche Prüfung in folgenden Fächern voraus: Deutscher Aufsatz, englischer Aufsatz, deutsche Literaturgeschichte und Mathematik. Wir haben die Arbeiten in diesen Fächern einer sorgfältigen Prüfung unterworfen, und es freut uns, berichten zu können, dass dieselben von der Gewissenhaftigkeit, dem Fleisse und dem Können der Schüler Zeugnis ablegen. Nach einem in einer Versammlung, welche Ihre Behörde gemeinschaftlich mit der Fakultät des Lehrerseminars abhielt, festgestellten Programme, fand am 23. — 25. Juni die mündliche Prüfung der Zöglinge statt. Der Ausfall derselben bestärkte den durch die schriftlichen Arbeiten in uns hervorgerufenen günstigen Eindruck. In Anbetracht der Fülle des Materials, welches die Schule in der verhältnismässig kurzen Zeit von drei Jahren zu bewältigen hatte, verdienen Lehrer und Schüler für treue Pflichterfüllung volle Anerkennung. Das Verhalten der sieben jungen Damen, welche die abgehende Klasse bilden, bei den Probelektionen war sicher und zielbewusst und berechtigt zu der besten Hoffnung, dass sie als Lehrer der Anstalt, der sie ihre fachliche Ausbildung verdanken, zur Ehre gereichen werden.

Die mündliche Prüfung umfasste ausser den Probelektionen: Pädagogik, Geschichte der Pädagogik, deutsche Grammatik und English Reading. Hier zeigten die Schüler, dass sie den Stoff beherrschten, und dass sie sich der beiden Unterrichtssprachen mit Sicherheit und Fertigkeit bedienen konnten. Ganz besonders sind die sprachlichen Leistungen in den englischen Fächern hervorzuheben, welche die früherer Jahre weit übertrafen.

Sämtlichen Mitgliedern der Oberklasse, worunter sich zu unserem Bedauern kein Zögling männlichen Geschlechts befand, wurde das Zeugnis der Reife einstimmig zugesprochen.

Auch die Unter- und Mittelklasse des Lehrerseminars wurde in den Fächern, welche im betreffenden Schuljahre zum Abschluss gelangen, geprüft. Beide Klassen berechtigen zu den schönsten Hoffnungen.

Das Lehrerseminar in seiner jetzigen Verfassung, und unter seiner treff-

lichen Leitung, verdient die vollste Unterstützung unserer Körperschaft und des gesamten Deutschamerikanertums.

Achtungsvoll unterbreitet

H. Woldmann,
M. Schmidhofer,
Leo Stern,
Prüfungskommission.

Der Bericht wurde angenommen. Auf Antrag des Herrn Schmidhofer wurde an die Tagsatzung des Nordamerikanischen Turnerbundes, die am 6. Juli in Davenport, Iowa, zusammentrat und zu welcher der Präsident des Lehrerbundes, Herr Emil Dapprich, als Delegat gehört, folgender Glückwunsch gerichtet:

„Der Nationale Deutschamerikanische Lehrerbund, versammelt in Detroit, Mich., entbietet der Bundestagssatzung herzlichen Gruss und wünscht ihren Verhandlungen guten Erfolg."

Bei Beantragung der obigen Saehe wurde von Herrn Schmidhofer darauf hingewiesen, dass die Ziele des Nordamerikanischen Turnerbundes und die des Lehrerbundes dieselben seien und beide an derselben Kulturaufgabe arbeiteten.

Weiter wurde beschlossen:

In Anbetracht der Schwierigkeiten, passenden Ergänzungs- und Lesestoff für die deutschamerikanischen Schüler zu finden, begrüsst die 32. Tagsatzung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes mit Freuden das Erscheinen der neuen Jugendschrift *„Jungamerika"** und empfiehlt deren Einführung in allen deutsehamerikanischen Schulen aufs herzliehste. Dabei bringen wir auch die *„Kinderpost"*** in empfehlende Erinnerung.

Ehe *Professor Christian F. Weiser* von der östlichen Hochsehule in Detroit seine Arbeit über *‚Idealismus, Gedanken und Beobachtungen"* verlas, schickte er voraus, dass dieselbe zum grossen Teil noch in der letzten Stunde beschnitten wurde, da ihm der Vortrag des Professors von Jagemann mehrfach den Wind aus den Segeln genommen. Er habe daher Teile weg lassen und andere modifizieren müssen, die ihm bei der ursprünglichen Ausarbeitung als Hauptsache erschienen.

Während der Versammlung traf Mayor Maybury ein und hielt eine treffliche Ansprache an die Konvention, in deren Verlauf er besonders betonte, dass er stets bedauere, keiner fremden Sprache, und besonders der deutschen mächtig zu sein. Indem Präsident Dapprieh darauf antwortete, sprach er die Hoffnung aus, dass jeder Bürger der Stadt Detroit die Gesinnungen des Bürgermeisters teilen möge.

Als nächste Nummer stand die *Revision der Vereinsstatuten* auf der Tagesordnung. Da jedoeh wiederum keines der Mitglieder des Revisionskomitees anwesend war, so wurde auf Herrn Woldmanns Antrag die Angelegenheit kurzer Hand auf den Tisch gelegt, wogegen zwar Herr Weick Einwand erhob. Gestützt auf eine persönliche Zuschrift des Herrn Krug von Cleveland, des Vorsitzers vom genannten Komitee, entschuldigte er dessen Abwesenheit, die durch Krankheit in der Familie begründet sei. Da die Revision verworfen wurde, so unterbreitete Herr Weick die Resignation des Herrn Krug als Vorsitzer des obigen Komitees, die angenommen wurde. Es wurde ferner in dieser Angelegenheit beschlossen, dass der neu zu erwählende Präsident im Laufe des Jahres einen neuen Ausschuss zur Revision der Vereinsstatuten ernenne, und dass dieser Ausschuss beim nächsten Lehrertage be-

---

*) Verlag: Gustav Mühler, Cincinnati, O.

**) Verlag: The Herold Co., Milwaukee, Wis.

richte. Die revidierten Statuten, die im Druck vorlagen, sollen während des Jahres den Mitgliedern des Lehrerbundes zugestellt werden.

Auf Antrag des Herrn Abrams wurde Dr. John C. Hexamer, Präsident des Deutschamerikanischen Nationalbundes, dessen Bestreben im Einklang mit dem des Lehrerbundes stehe, als Ehrenmitglied des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes aufgenommen.

Herr Schönrich erstattete als Delegat des Lehrerbundes beim D. A. Nationalbund kurzen mündlichen Bericht.

Das für die Prüfung des *Schatzmeisterberichtes* ernannte Komitee berichtete, dass es die Bücher in Ordnung befunden. Die Einnahmen betrugen $184.40, die Ausgaben $134.64, Kassenbestand $49.76. Weitere Beiträge betrugen $47.00, macht einen Kassenbestand von $92.76.

Der Nominationsausschuss unterbreitete nachstehende Empfehlungen, die angenommen wurden.

1. Als Mitglieder des *Direktoriums*: Louis Hahn, Cincinnati, O.; Emil Kramer, Cincinnati, O.; Adolph Kromer, Cleveland; Bernhard Kuttner, New York; Günther von der Groeben, Erie, Pa.; Frl. Anna Hohgrefe, Milwaukee; Frl. Marie Dürst, Dayton, O.

2. Als Mitglieder der *Prüfungskommission* des Lehrerseminars: H. Woldmann, Cleveland; M. Schmidhofer, Chicago; John Eilselmeier, Milwaukee.

3. Als Mitglieder des Komitees zur *Pflege des Deutschen*: Emil Dapprich, Max Griebsch und Bernhard Abrams, sämtlich von Milwaukee.

4. Als *Tagungsort* für die 33. Jahresversammlung empfehlen wir *Erie, Pa.*

Das oben genannte neue Direktorium organisierte sich dann in einer hierzu anberaumten Pause wie folgt:

Präsident — G. G. von der Groeben, Erie, Pa.; 1. Schriftführer — Emil Kramer, Cincinnati; 2. Schriftführer — Marie Dürst, Dayton, O.; Schatzmeister — Louis Hahn, Cincinnati, O.

Das Komitee für die Dankesbeschlüsse reichte folgenden Bericht ein:

Wir sagen unsern innigen Dank

1. dem gesamten Deutschtum der schönen Stadt Detroit für die uns gewordene Aufnahme;

2. den Rednern, die unsere Vereinigung so freundlich begrüsst haben;

3. dem Lokalkomitee für die Vorbereitung und Leitung der örtlichen Angelegenheiten;

4. den deutschen Vereinen Harmonie, Concordia, Canstatter-Verein, Turnerverein für deren höchst anerkennenswerten Bemühungen;

5. der gesamten Presse für ihre rege Anteilnahme, welche wesentlich zur Förderung unserer Bestrebungen beitrug.

Den Beamten des Bundes wurde ebenfalls der Dank der Tagsatzung für die erwiesenen Dienste ausgesprochen.

Der alte Bundespräsident nahm hierauf mit einigen passenden Worten Abschied vom Bunde als dessen bisheriger Vorsitzer und der neue trat sein Amt sofort an, indem er den Lehrern seinen Dank für seine Erwählung aussprach und den Wunsch aussprach, alle Anwesenden beim nächsten Lehrertag in Erie wieder begrüssen zu können. Sie dürfen versichert sein, dort mit offenen Armen aufgenommen zu werden.

Dann vertagte sich die 32. Tagsatzung des Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Emil Kramer, Schriftführer.

Zweihundert Jahre deutscher Schule in Amerika.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *Constantin Grebner*, Cincinnati, O.

In unseren Tagen, wo der Gedenkfeiern so viel gehalten und der Denkmäler so viele errichtet werden, ist es gewiss am Platze, auch einer Begebenheit zu gedenken, die nicht nur für das Deutschamerikanertum, sondern auch für die kulturelle Entwickelung unserer zweiten Heimat von unermesslicher Wichtigkeit war.

Es ist dies die Errichtung der deutschen Schule zu Germantown durch Franz Daniel Pastorius im Oktober des Jahres 1702.

Heute, wo, trotz der erschreckenden Lauheit und Gleichgiltigkeit der Deutschamerikaner selbst, ihre deutsche Muttersprache von ihren Mitbürgern nicht-deutscher Abstammung mit bewundernswürdigem Eifer und mit stets zunehmender Ausdauer gepflegt wird; wo das einigende Band zwischen den zwei bedeutendsten Kulturstaaten der Neuzeit, Nord-Amerika und Deutschland, ein immer freundschaftlicheres und innigeres wird, ziemt es sich umsomehr jenes wackeren deutschen Schulmeisters uns zu erinnern und der grossen Verdienste, die er und seine fleissigen Weber und Weinbauern gerade durch ihre zähe Anhänglichkeit an all das Gute, das sie aus dem alten Vaterlande mit herüberbrachten, sich um die Wohlfahrt des Landes ihrer freien Wahl erworben haben.

Man denke sich den gebildeten, von den höchsten und heiligsten Idealen durchgeistigten Pastorius, den deutschen Doktor der Rechte, wie er noch in seinen späten Lebensjahren, während er längst das politische Haupt der Gemeinde und ihr Vertreter in der Legislatur von Pennsylvanien war, sich als Dorfschulmeister für die Erhaltung der deutschen Sprache neben der englischen Landessprache abmühte; wie er deutsche Lehrbücher verfasste, deutsche Lieder und deutsche Katechismen. Nimmer würde es ihm gelungen sein, die unter so bescheidenen Anfängen gegründete erste rein deutsche selbständige Niederlassung im Lande des Kosmopolitismus auf Jahre hinaus zum Mittelpunkte religiöser und humanitärer Kulturbestrebungen zu gestalten; nimmer würde gerade von seiner Gemeinde und von seinen sonstigen, angloamerikanischen Freunden der erste, jemals erlassene Protest gegen die Negersklaverei ergangen sein, wenn er es zugegeben hätte, dass in seiner selbsteigenen Schöpfung, die deutsche Sprache verkümmert worden, untergegangen wäre.

Ein erhabenes Schauspiel in der Tat, eine Lehre und Mahnung, die wir von heute gar nicht genug beherzigen können, entrollt sich vor dem geistigen Auge, wenn es zurückblickt zu dem äusserlich gewiss stillen, im Innern aber so regsamen Quäkerdorfe am Schuykill mit seiner ersten deutschen Schule im Lande; und eine ewige Schmach wäre es darum für

das Deutschamerikanertum, wenn es seine deutschen Schulen nach zweihundertjährigem Bestehen, mitten in immer noch schöner Blüte, untergehen liesse. „Heil, deutsche Nachkommenschaft in Amerika!" Das sind die Worte, die der edele, selbsteingesetzte deutsche Schulmeister vor zwei Jahrhunderten uns zurief. Und wenn wir auch vor neunzehn Jahren, bei Gelegenheit der Feier der Erinnerung an die im Jahre 1683 stattgefundene Gründung von Germantown, noch so laut und eifrig gerufen haben: „Heil Pastorius!" und wir lassen uns jetzt die Frucht seiner grössten Tat, die deutsche Schule, rauben, dann sind wir es nicht wert, noch länger seine Nachkommen genannt zu werden.

Zweihundert Jahre deutscher Schule in Amerika; siebenzigjähriges Bestehen des deutschen Unterrichts in vielen seiner öffentlichen Schulen unter reger Teilnahme auch von Nichtdeutschen; Worte der Anerkennung und des Lobes für diesen Unterricht und für die, welche ihn erteilen, seitens fast aller hervorragender Erzieher des Landes; Herandrängen von Angloamerikanern zu deutschen Lehrerstellen an unseren höheren Bildungsanstalten — das ist die eine, die schöne Vorderseite des sich uns bietenden Bildes.

Nun aber die hässliche Rückseite: „Wozu deutschen Unterricht und die Ausgaben für denselben, wo die deutschen Bürger selbst ihn vernachlässigen, die deutschen Kinder ihn verabscheuen?" So sprechen, leider nur zu häufig mit Recht, die Feinde der deutschen Schule. Wie aber die sogenannten Freunde derselben, die Deutschamerikaner? Da hört man sehr, sehr oft: „Wenn es sein muss, dann mag's ja Deutsch in der Schule geben; uns aber, unser amerikanisches (*sic!*) Familienwesen, lasse man ungeschoren damit; wir können und wollen unsere Kinder nicht zwingen, eine Sprache zu lernen, die weder sie, *noch wir selbst,* lieben!" So spricht heute die grosse Masse der „deutschen Nachkommenschaft" des Franz Daniel Pastorius. Das ist nicht zu leugnen, nicht zu bemänteln. Eine trübe Festbetrachtung dies, wo nur freudige Erinnerungen platzgreifen sollten! Leider ist dieselbe gerechtfertigt durch die nackte Tatsache, dass der deutsche Unterricht, die Pflege der deutschen Sprache in deutschamerikanischen Familien, das Interesse der Deutschamerikaner gerade für das Grösste und Herrlichste ihrer Güter im Schwinden begriffen sind, dem Untergange nahe durch die Schuld derjenigen, die nichts Höheres in der Welt kennen sollten, als das Recht und den Willen, auch ihrerseits einmal ausrufen zu können, ausrufen zu dürfen: „Heil deutsche Nachkommenschaft in Amerika!" Noch ist nicht alles verloren. Noch ist Zeit zur Einkehr und Umkehr. Zum Verzweifeln ist es noch zu frühe. Weitere zweihundert Jahre aber, nein zwanzig Jahre, wie die jetzigen, werden und müssen der in jener germantowner Dorfschule zuerst geübten Pflege der deutschen Sprache in ihrer heutigen Gestalt und Weise ein Ende machen, wie gerne man auch, mit einem Ausdruck des Pastorius, sagen möchte: „Ach, bewahr' mich Gott, nein! nein!"

Address delivered on the occasion of "German Day" by Dr. R. G. Boone, Superintendent of Schools, Cincinnati, O., Sept. 7th, 1902.

Mr. President,

My German Friends, and Fellow Townsmen:

To you who represent so large a portion of the patrons of our public schools; who have accumulated and handle great properties; who stand for the dignity and honorable recognition of industry and providence; and who are proverbial for your respect for law and order, it gives me great pleasure to speak this afternoon.

Your people, wherever they are found, whether on home soil, in her colonies, or in the Greater Germany of America, stand for much that is best in the economic and civic and cultural history of the world. Plain living, tenacity of purpose, faith in the sanities of a generous education, and a wholesome loyal home life, are traits that men of all nations may well emulate. *You* will recognize that this is not, and is not meant to partake of fulsome praise, or platitude; but is an expression of a common conviction, and an honest recognition of the character and services of a great people, who are a conditioning factor in current world achievements.

American schools since the European visit of our own Prof. Stowe, have learned much from your loved Fatherland. They have much yet to learn. Setting aside for the moment, the emphasis they have put upon scholarship, — accurate, abundant, and critical, German education stands for one thing that, against all criticism, must give them lasting honor. Whatever those who leave the German schools know or do not know, they have the skill to do. They are efficient. They are men and women of affairs. They bring things about. Results are sought, and the schools train for results. The highest education, not less than the most elementary, becomes training and has a point to it. It looks to specific efficiency. Germany to-day has a thousand schools and nearly two thousand shops, equipped with teachers and tools and machinery for manual and technical training, besides many similar institutions for instruction in commerce, the arts, and government. With Germans, to recognize a national or local economic or industrial need, is sufficient ground for a movement to meet the need. There are training schools in all the large commercial centers to fit for every considerable industry — in textiles, woods, metals, etc. Our own Cincinnati has need to learn this lesson. And you my friends, whose earlier home training was among a people where these advances have been made, must be looked to, to assist us in securing such privileges for our city also.

The German influence upon music in this country, and in our own

city has been great; it began early, and continues unabated to this day. Haydn's "Creation" was sung in German in Bethlehem, Pa., as early as 1811. The Philharmonic Society was organized there also in 1820, and a Maennerchor Society in Philadelphia in 1835, ten years before the first Saengerfest in Germany. The Saengerbund, formed in Cincinnati in 1849, is fresh in our minds yet from the celebration of its semi-centennial in 1899. We are constantly reminded of this German leadership in music in the public school instruction, and we all have reason to be proud of this contribution.

The German endorsement of the Kindergarten is one of the most interesting movements in American education. In 1873 twenty years after Froebel's death, this country had one hundred and fifty kindergartens, almost wholly due to the German influence. In 1882, a century after Froebel's birth, the number had grown to more than 25,000 pupils; there are now, it is estimated, more than 200,000.

Of course the German interest in physical training is well known, and brings deserved honor. The numerous Turner Societies as you so well know, stand for far more than athletics and physical strength. They look to strong bodies; but also to chastened purposes, to noble characters, and to a rounded life. The German system has found its way into many lands. Cincinnati is proud of her school physical culture. The system has manifold uses and wholesome results. It is fitted to meet the needs of adults and children; of men and women; of the strong and the weak; of the active and the sedentary; of indoor or outdoor exercise. The memorable work of Jahn and Spiess and others has won a recognition among all classes; and we speak with grateful reverence of their services.

It gives me pleasure to recall with deserved praise the teaching of the many German instructors in Cincinnati, — scholarly beyond the common wont, loyal to their profession, faithful in daily service, vigorous, courageous men and women. A very large number of our English teachers are German speaking, and hold teachers' credentials in both languages. In no other city of its size in this country, I venture to affirm, can there be found more common school teachers who can read the world's professional literature in two or more languages than in Cincinnati. Many of them are familiar with what is being thought and done in the best schools of European countries. To know well and to practice the use of both English and German strengthens the teaching in either. And the teaching force in our city is rich in this possession.

Of the many men among you who have come to eminence, through service as teachers, I need not speak in detail. Beginning with your admirable presiding officer of the day, the roll would be a long and honorable one. We have them in remembrance and congratulate the community upon its share in their services, and acknowledge the obligation we are under to make good their teachings.

Der erste deutsche Sprachunterricht an angloamerikanische Schüler.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *Ed. Prokosch*, Chicago University, Chicago, Ill.

Geehrte Versammlung! — Es hat mir schwere Bedenken gemacht, ob ich mit meiner kurzen Reihe von Jahren und Erfahrungen es wagen dürfe, meine Ansichten über den deutschen Unterricht einer Versammlung zu unterbreiten, in der die meisten Teilnehmer zu einem solchen Vortrage mehr berufen sind als ich. Doch fand ich Ermunterung in zwei Gedanken: Erstens in der Anschauung, dass so der Jugend Gelegenheit geboten wird zu zeigen, was es vom Alter gelernt hat — dass ich sozusagen mit zum Erfolgsberichte des deutschen Lehrerseminars gehöre, als dessen Zögling ich mich mit Stolz bekenne. Schreiben Sie das Gute, das ich etwa zu sagen habe, ohne weiteres aufs Konto dieser Anstalt. Eine zweite Aufmunterung lag für mich gerade in der Erkenntnis, dass ich auch Unrichtiges vortragen würde. Das scheint paradox, doch ist dem so. Ich habe aus manchen Büchern mit aussergewöhnlich viel Fehlern (z. B. aus Richard M. Meyers Geschichte der deutschen Literatur des 19. Jahrhunderts) mehr gelernt als aus manchen von aussergewöhnlicher Vortrefflichkeit. Fehler reizen zum Widerspruch und fordern dadurch zum Nachdenken über Tatsachen auf, über die der Geist, wären sie richtig dargestellt, oberflächlich weggeeilt wäre. Vielleicht sind diese Anschauungen anfechtbar: jedenfalls aber gewährten sie mir Trost, als ich daran verzagte, Ihnen etwas Hörenswertes vortragen zu können. Ich bin gewiss, Sie werden das Verfehlte als verfehlt erkennen und beweisen. So wird mein Vortrag, sei auch sein Eigenwert gering, durch Sie wertvoll gemacht werden.

Doch nun ohne weiteren Zeitverlust in medias res! Der erste deutsche Unterricht an angloamerikanische Schüler ist mein Thema. Wüsste ich es nicht gewiss, so würde ich es kaum glauben, dass es noch heute, namentlich in amerikanischen Kreisen, Lehrer gibt, denen die Übersetzung, das Verstehen einer Sprache durch die Hilfe einer anderen, Idol und Pilot ist. Doch bin ich sicher, dass in dieser Versammlung es niemand bezweifelt, dass die Erlernung jeder fremden Sprache der Erwerbung der Muttersprache so ähnlich gemacht werden muss, als die Gegensätze zwischen Heim und Schule erlauben, und ich kann mich daher in Begründung dieses allgemeinen Prinzips möglichst kurz fassen. Der einzige Grund, den die Übersetzungsmethode mit einem Anschein von Recht anführen kann, ist der folgende: Den englischen Kindern sind die Begriffe in der Muttersprache verständlich — gebt ihnen mit dem englischen Wort zugleich das deutsche, und sie werden mit diesem den richtigen Begriff ver-

binden. Wenn diese Rechnung stimmt, bin ich geschlagen. Aber stimmt sie? Schon die Voraussetzung, die Klarheit der Begriffe in den Kindern, hat einen bedeutenden Haken. Doch sehen wir davon ab. Ist das Kind wirklich imstande, bei blosser Übersetzung des englischen Wortes mit dem vielleicht richtigen Begriff, den es hat, auch gleich das deutsche Wort zu verbinden? Schlägt nicht vielmehr bloss das Gedächtnis eine Brücke von Wort zum Wort, während der Begriff dem deutschen Worte völlig fremd bleibt? Welchen schwierigen und umständlichen Weg haben dann die armen Kinder im Gebrauche der deutschen Sprache zurückzulegen! Man darf sich dann nicht wundern, wenn sie ihnen verleidet wird, ja, wenn der in ihnen wurzelnde Widerwille ihnen oft genug durch das ganze Leben bleibt. Wenn die Muttersprache auch im deutschen Unterricht die Unterrichtssprache bleibt, wird die deutsche Sprache stets als etwas Nebensächliches, als ein störendes Hindernis im Verkehr zwischen Lehrer und Schüler empfunden. Es entwickelt sich kein Bedürfnis nach ihr, wo aber kein Bedürfnis ist, da ist kein Interesse, wo kein Interesse, da kein Erfolg.

Als erstes Gebot für das erfolgreiche Lehren einer fremden modernen Sprache betrachte ich daher ihren ausschliesslichen Gebrauch im Unterricht. Kommt sie doch ohnehin nur während weniger Stunden in der Woche zur Geltung; warum soll man ihr die karg zugemessene Zeit noch durch Vermengung mit dem heimischen Idiom verkürzen?

Die Hauptaufgabe während des ganzen Unterrichts, die einzige Aufgabe während des ersten Jahres muss mündlicher Gedankenausdruck in der deutschen Sprache sein. Sprechübungen also ist das erste Jahr gewidmet. Das Ziel derselben ist, den Schülern eine Art Elementarsprache zu vermitteln, das heisst die Fähigkeit, in deutscher Sprache selbständig von den Dingen ihrer Umgebung (ihres Anschauungskreises) angeben zu können, wo, wie und was sie sind, was sie thun, was mit ihnen gethan wird u. s. w.; ferner sollen die Kinder einfache Fragen über Dinge aus ihrem Anschauungskreise verstehen und ohne grobe Verstösse gegen Sprachgebrauch und Sprachrichtigkeit beantworten können und die wichtigsten im täglichen Leben gebräuchlichen Redewendungen (Begrüssungen u. s. w.) beherrschen. Schon diese Andeutungen geben die Richtschnur für die Auswahl des Wortschatzes. Betreffs der Anordnung desselben gilt der pädagogische Elementarsatz: Vom Bekannten zum weniger Bekannten, vom Leichteren zum Schwereren. Der Körper, die Kleidung, die Schulgeräte, das Schulhaus und seine Umgebung bieten den ersten Stoff, schon weil diese Anschauungsobjekte in natura vorliegen. Die bekanntesten Tiere und Pflanzen folgen. Lässt sich die Vorführung in Wirklichkeit ermöglichen, so verdient dies unbedingt den Vorzug, andernfalls sind Modelle oder Bilder zu gebrauchen. Kann der Lehrer zeichnen, so wird ihm dies im deutschen Unterrichte sehr zu statten kommen.

Dieser Anschauungsunterricht bietet vor allem einen Schatz von Hauptwörtern. Ihre Eigenschaften bieten weiteres Material, bei dessen Einübung namentlich die Gegensätze mit Nutzen zu verwenden sind. Die Hand des Lehrers ist „gross", die des Schülers „klein", die Kreide „weiss", die Tafel „schwarz", das Blatt „grün", der Himmel „blau" u. s. w. Fürwörter jeder Art mit Ausnahme der bezüglichen ergeben sich aus der Konversation von selbst. Tätigkeit, Zustand und Verwendung der Anschauungsobjekte ergibt Zeitwörter in beliebiger Anzahl, Ort- und Zeitangaben liefern Vorwörter und Umstandswörter nebst Fragepartikeln.

Bei alle dem halte ich für ein Haupterfordernis namentlich im Anfange l a n g s a m e s Vorgehen. Wird hiegegen verstossen, so baut der spätere Unterricht auf Sand. Nicht die besten, nicht die mittelmässigen, sondern die wenig begabten Schüler seien die Zeitweiser. Auch das scheinbar Leichteste muss oft wiederholt werden, denn w i r k l i c h leicht ist beim ersten Sprachunterricht n i c h t s. Der Satzbau sei im ganzen ersten Jahr äusserst einfach, doch biete man bei den Wiederholungen erschöpfende Mannigfaltigkeit der Wortstellung.

Von der allerersten Stunde an ist auf eine absolut reine Aussprache hinzuarbeiten. Ich bestreite es entschieden, dass die deutsche Aussprache amerikanischen Kindern besonders grosse Schwierigkeiten bereitet, falls sich der Lehrer mit ihnen genügende Mühe gibt. Namentlich die Aussprache der beiden ch sollte bei Durchschnittsschülern schon in der ersten Woche zu erzielen sein; ü und ö bieten etwas mehr Schwierigkeiten, und am meisten Arbeit bot mir seltsamerweise stets die Erzielung einer geschlossenen Aussprache des kurzen o. Ross statt Russ, Rock statt Rack zu sagen, ist für die weitaus meisten angloamerikanischen Kinder schwieriger als Worte wie Gesichts, nichts u. dergl. Bei besonders schwierigen Worten ist selbstverständlich lautliche Zerlegung (phonic analysis) anzuwenden. Doch mit Vorsicht, alle Stunden ein Theelöffelvoll, da sie die Kinder leicht ermüdet.

Wie ist es nun mit der Grammatik zu halten? Wie viele grammatische Regeln müssen jeden Tag „aufgegeben" werden? In Versen oder in Prosa? Nun, ich gehöre wie wohl Sie alle zu den Ketzern, welche sagen, dass die theoretische Grammatik auf der Unterstufe des Sprachunterichtes überhaupt nichts zu suchen hat. Praktische Grammatik aber ist nichts als richtiges Sprechen, und es ist nicht zu leugnen, dass es sich empfiehlt systematisch vorzugehen, um dieses zu erzielen. Der richtige Artikel und die Mehrzahlbildung muss gleichzeitig mit der Erlernung jedes Hauptwortes eingeübt werden. Regeln für die Deklination des Eigenschaftswortes zu geben, würde nur Verwirrung verursachen. Jedenfalls ist es gut, es vorläufig stets mit dem Artikel zu gebrauchen. Es wäre zu viel verlangt, wenn man schon im ersten Jahre eine gründliche Erlernung dieser schwierigen Sache durchsetzen wollte. Das Gleiche gilt vom Zeit-

wort, von dem der Anschauungsunterricht nur das Präsens benützen sollte. Das Präteritum bleibt der Erzählung. Fürwörter, Vorwörter und Umstandswörter ergeben sich, wie schon bemerkt, von selbst aus dem Auschauungsunterricht. Bei den Vorwörtern habe ich die Erfahrung gemacht, dass die anscheinend schwierigsten, nämlich jene, welche den dritten und vierten Fall regieren, eigentlich die leichtesten sind, weil sie sich am besten veranschaulichen lassen. Die Kinder fassen den Unterschied zwischen an, auf und in, sowie die verschiedene Casusrektion auf die Fragen wo? und wohin? mit Leichtigkeit auf, wenn ihnen die konkrete Anschauung zu Hilfe kommt. Es schadet gar nicht, wenn sich der Lehrer einmal a u f den Tisch setzt, wenn ein Schüler die Meinung ausspricht, er sitze a u f demselben, nicht a n demselben. Der Ähnlichklang der englischen Worte off und on ist nämlich im Anfang ein wenig irreleitend.

Nach einigen — je nach den Verhältnissen drei bis fünf — Monaten Anschauungsunterricht schreite ich zur Erzählung. Märchen und Sagen bilden naturgemäss das beste Material. Von ganz ausserordentlichem Vorteil ist es, wenn schon Wochen vor Beginn der ersten Erzählung für diese im Anschauungsunterrichte vorgearbeitet wird, ohne dass die Schüler es wissen. Soll z. B. das Märchen „Rotkäppchen" erzählt werden, so ist es tatsächlich möglich, fast den gesamten Wortschatz im Anschauungsunterrichte einzuüben, sodass die Erzählung ohne Schwierigkeit verstanden wird. Dies erfordert natürlich auf seiten des Lehrers genaue Auswahl des in jeder Stunde zu gebenden Wortmaterials, und das bedeutet viel Arbeit. Aber es ist eine dankbare Arbeit, denn es ist eine grosse Ermutigung für die Kinder, wenn sie imstande sind, eine Erzählung ohne Hilfe zu verstehen.

Zu warnen ist vor zu raschem Aufeinanderfolgen der Erzählungen; denn mit dem blossen Erzählen ist's nicht getan. Die Erzählung hat ja ihren Platz im deutschen Unterricht nicht um ihrer selbst, sondern der Sprache willen. Wird das nicht beachtet, so erzeugt man Flüchtigkeit und Unrichtigkeit im Gebrauche der Sprache. Das Kind interessiert sich mehr für den Inhalt als für die Form und überhört, ob d e r Wolf die Grossmutter oder d e n Wolf die Grossmutter gefressen hat, wenn es nicht zu richtiger Wiederholung veranlasst wird. Die erste Wiederholung geschieht durch Abfragen der Geschichte; die besten Schüler besorgen diese wie jede Wiedergabe zuerst, doch sind die Schwächeren und Ängstlichen mit besonderer Rücksicht zu behandeln. Später haben die Schüler die Erzählung selbständig wiederzugeben. Daran gehen sie im allgemeinen zuerst nicht gern, doch verleiht ihnen die gelungene Tat Selbstvertrauen und neue Kraft. Auch ist zu berücksichtigen, dass gerade diese Übungen von grossem Werte für etwa in der Klasse vorhandene deutschamerikanische Kinder sind. Jeder Lehrer weiss, wie ungelenk und unsicher die meisten derselben im richtigen deutschen Sprachausdruck sind. Die

Wiedergabe von Erzählungen ist im Anfang das beste Mittel, die Sicherheit und Richtigkeit ihres Sprechens zu fördern.

Als äussere Behelfe von grossem Werte für den deutschen Sprachunterricht habe ich zu erwähnen: das Chorsprechen, das Singen deutscher Lieder, deren Text auswendig zu lernen ist; wo die Verhältnisse es erlauben, deutsche Spiele und Turnen (speziell Freiübungen) nach deutschem Kommando.

Der Lese- und Schreibunterricht fallen streng genommen nicht mehr in den Rahmen meines Vortrages, da nach meiner eingangs ausgesprochenen Überzeugung das g a n z e erste Jahr dem mündlicehn Unterrichte gewidmet sein sollte. Doch will ich damit kein Dogma ausgesprochen haben. Verlangen es die örtlichen Verhältnisse, so mag der deutsche Lehrer immerhin bereits im ersten Jahre einige leichte Erzählungen lesen, und zwar, wenn irgend möglich, in lateinischem Druck. Gedenkt er dies zu tun, so ist es ratsam, schon sehr bald im Anschauungsunterrichte alle neu vorkommenden Wörter in Sätzen an die Tafel zu schreiben. Alles, was so an die Tafel geschrieben wird, ist von den Schülern wiederholt zu lesen und abzuschreiben. Nach der ersten mündlichen Erzählung kann man dieselbe Geschichte von der Tafel oder gedruckt lesen. Auch bei der späteren Lektüre dieses Jahres halte ich es für ratsam, dass stets die mündliche Erzählung vorausgehe. Auf jeden Fall aber muss das Gelesene durch Abfragen, selbständige Wiedergabe und wenigstens teilweises Schreiben befestigt werden.

Ich bin hiemit am Ende meiner Ausführungen und ersuche Sie um strenge Kritik. Denn ich kam nicht her, um Sie zu belehren, sondern mit dem egoistischen Zweck, von Ihnen belehrt zu werden, zugleich aber auch mit der altruistischen Absicht, durch Darlegung dessen, was mir das Wichtigste am deutschen Unterricht scheint, Gelegenheit zu freier Aussprache über diese Punkte herbeizuführen.

Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *W. H. Weick*, Cincinnati, O.

Wie bei jedem Unterrichtsfach, in dem bei jahrelangem Studieren keine befriedigenden Kenntnisse und Fertigkeiten erworben werden, man nach Mitteln und Wegen sucht, wie dasselbe erfolgreicher gelehrt werden könnte, so hat man auch beim Sprachunterricht nach besseren Methoden geforscht, da die Sprachfertigkeit im mündlichen und noch mehr im schriftlichen Gedankenausdruck, sowohl in der Muttersprache, als auch

in den modernen lebenden Sprachen, wo solche gelehrt werden (und in den letzteren ganz besonders), am Ende der Schulzeit häufig sehr mangelhaft waren.

Der Sprachunterricht ist eines der ältesten, ja das älteste Fach, das je gelehrt wurde. Und auch das Studium fremder Sprachen ist wohl sehr alt; denn das Bedürfnis, mit den Nachbarvölkern, die eine andere Sprache sprechen, zu verkehren, stellte sich frühzeitig ein, und die Sprachen waren in alten Zeiten zahlreicher, wenn auch weniger ausgearbeitet, als jetzt.

(Was ich nun hier einschiebe, soll nicht zeigen, dass ich meine Abhandlung mit der Schöpfung der Welt beginnen will, sondern soll beweisen, dass das Studium fremder Sprachen sehr alt ist, und ich glaube, die Tatsache ist nicht allgemein bekannt.)

Als man vor 50 oder 60 Jahren anfing, die Trümmerhaufen im Euphrat- und Tigristale nach babylonischen und assyrischen Altertümern zu durchsuchen, stiess man auf die Ruinen der alten assyrischen Königsstadt Ninive, unter welchen der königliche Palast den hervorragendsten Teil bildete. Dieser Palast wurde, wie sich aus den Inschriften ergab, von dem Grosskönig Assur-Banipal, der von 660 bis 606 v. Chr., regierte, erbaut. In diesem Palast wurde eine wohlerhaltene grossartige Bibliothek entdeckt, bestehend aus Tausenden mit Keilschrift bedeckten Tonplatten. Die Entzifferung dieser Schriften hat uns belehrt, dass diese Bibliothek von dem genannten König angelegt wurde und grösstenteils aus Übersetzungen älterer chaldäischer Werke besteht. Es wurden Grammatiken und Wörterbücher der chaldäischen Sprache, die damals schon lange eine tote war, gefunden, die so vollständig sind, dass es unsern Assyriologen gelang, diese Sprache zu studieren, von der man seit Jahrtausenden keine Ahnung hatte.

Zu eben diesem Könige kam eines Tages eine Gesandtschaft aus einem unbekannten Lande, deren Sprache niemand verstand, obwohl es in Ninive eine grosse Anzahl Sprachgelehrter und Dolmetscher gab, die den Verkehr mit den zahlreichen unterjochten Völkern zu vermitteln hatten. Erst nachdem sie einige Jahre im Lande gewesen waren und in dieser Zeit wahrscheinlich die Landessprache gelernt hatten, stellte es sich heraus, dass sie Abgesandte des Königs von Lydia waren, der von dem grossen Ruhm des assyrischen Königs gehört hatte.

Die Babylonier und Assyrer hatten in vielen Wissenschaften eine hohe Stufe erreicht, selbst unsere Zeit verdankt ihnen noch vieles, und hatten ihre Sprachen schon in grammatische Regeln geordnet, nach welchen andere Völker dieselben studieren konnten.

Dass die Griechen, die einen sehr ausgedehnten Handel mit anderen Völkern trieben, auch fremde Sprachen mehr oder weniger verstehen mussten, ist wohl selbstverständlich. Auf welche Art sie sich dieselben aneigneten, ist uns nicht bekannt. Sie haben ihre eigene Sprache zwar

tüchtig an Homer studiert, doch wurde eine griechische Grammatik erst dann zusammengestellt, als die Römer eifrige Studenten des Griechischen wurden. Es wird erzählt, dass ein junger Grieche, Namens Dionysios, im Hafen von Neapel landete, und von hier seinen Weg zu Fuss nach Rom fortsetzte. Dort liess er sich als Sprachlehrer seiner Muttersprache nieder und verfasste, da er ein Bedürfnis dafür fühlte, die erste griechische Grammatik; diese wurde das Muster für die später bearbeiteten griechischen Grammatiken, wie diese wieder das Vorbild für die lateinischen wurden. Dass unsere deutschen Grammatiken unter dem Einfluss der lateinischen entstanden sind, ist allbekannt, da die deutsche Grammatik noch jetzt mehr oder weniger unter diesem Einfluss zu leiden hat. Nicht besser ging es den übrigen modernen europäischen Sprachen.

Deutsche Sprachlehren oder Grammatiken sind verhältnismässig neueren Datums. Während des Mittelalters und noch später hat niemand daran gedacht, die deutsche Sprache grammatisch zu studieren. Ausländer lernten nicht deutsch, ausser sie lebten im Lande und lernten es durch Umgang. Die Gelehrten schrieben ihre Werke in lateinischer Sprache und verkehrten nur in dieser Sprache mit einander, wie ja auch auf den Schulen nur lateinisch gesprochen wurde. Nachdem die Franzosen die tonangebende Macht in Europa geworden waren, wurde das Französische die Sprache der Diplomatie und der Höfe.

Deutsche lernten die Sprachen der Völker, mit denen sie in Handelsverkehr traten, aber diese lernten nicht deutsch.

So wurden und werden noch jetzt in Deutschland mehr fremde Sprachen studiert, als in irgend einem anderen Lande der Welt. Deutschland ist die Heimat der vergleichenden Sprachwissenschaft.

Für die alten Sprachen blieb man der grammatischen Methode treu. Für die neueren Sprachen, die nicht bloss Büchersprache bleiben, sondern auch gesprochen werden sollten, hat man verschiedene Methoden befolgt, vom alten Meidinger an bis auf die jetzige Zeit. Einige von diesen führen schneller zum Ziele, andere langsamer, manche sind nur für Erwachsene berechnet, andere mehr für Kinder. Nach einigen soll man eine fremde Sprache in drei bis sechs Monaten sprechen, lesen und schreiben lernen, andere verlangen mindestens zwei Jahre angestrengten Fleisses, um dieses Ziel zu erreichen.

Wenn jemand, der besondere Anlagen für Sprachen hatte, oder durch besonderen Fleiss und Ausdauer schnell sich eine oder mehrere fremde Sprachen zu eigen machte, so wurde die Methode, nach welcher er die fremde Sprache erlernte, als die beste betrachtet und fand schnelle Verbreitung. Ich erinnere nur an James Hamilton (1769—1831). Er war ursprünglich Kaufmann, siedelte sich in Hamburg an und nahm Unterricht in der deutschen Sprache, wobei er zur Bedingung machte, dass man ihn mit Grammatik verschone. Durch wörtliche Übersetzung eines Anek-

dotenbuches, wozu sein Lehrer nur die nötigsten grammatikalischen Erklärungen machte, war Hamilton schon nach zwölf Lektionen imstande, ein leichtes deutsches Buch zu lesen. Seine Erfolge lenkten seine Aufmerksamkeit auf die Spracherlernung und bestimmten ihn, als er später durch widrige Schicksale in seiner Geschäftstätigkeit ruiniert wurde, Sprachlehrer zu werden. Er war gewissermassen ein Vorläufer der Lesebuchmethode. Mehr oder weniger haben seiner Methode einige berühmte Reisende gefolgt, die sich durch grosse Sprachkenntnisse auszeichneten, unter welchen ich nur Schliemann nennen will, der seiner Erlernung des Neugriechischen, Türkischen, Arabischen u. s. w. das Evangelium des Johannes zu Grunde legte. Natürlich werden Schliemann nur wenige in dieser Richtung folgen können, denn dazu gehört ein aussergewöhnlicher Fleiss und eine grosse Ausdauer.

Das beste und bekannteste Werk, das sich aus dem Hamiltonschen entwickelt hat, ist die Methode Toussaint-Langenscheidt. Diese eignet sich aber nicht für Klassenunterricht, da sie zum Selbstunterricht für Erwachsene bearbeitet ist. Sie geht aber sehr systematisch und gründlich zu Werke. Doch würde sich jemand enttäuscht fühlen, wenn er, nachdem er seine Aussprache nur nach diesr Aussprachebezeichnung gelernt hat, auf einmal unter Engländer oder Franzosen versetzt würde. Die Aussprache lebender Sprachen kann nur von Mund zu Mund erlernt werden, da es keine schriftlichen Zeichen gibt, noch je geben wird, welche den Laut, Klang und Tonfall genau darzustellen imstande wären.

Lebende Sprachen sollten vor allem gesprochen werden, das liegt schon im Begriff der Sprache, und wer eine solche nur lesen und vielleicht noch schreiben lernt, hat sie nur halb gelernt.

Einen hervorragenden Wendepunkt im Unterrichte moderner Sprachen brachte das Erscheinen der Seidensticker-Ahnschen Methode hervor. Dies begann mit dem Zeitwort und verband dieses sogleich mit anderen Wörtern zu Sätzen. Dadurch wurden Sprachübungen schon von der ersten Lektion an ermöglicht. Diese Methode wurde mit grossem Beifall aufgenommen und fand rasch allgemeinen Eingang in fast allen Anstalten, in welchem fremder Sprachunterricht erteilt wurde. Auf ein Elementarbuch folgte gewöhnlich eine mehr systematische Grammatik. Zahllos waren die Nachahmungen der Ahn'schen Lehrbücher für alle europäischen Sprachen; auch ins Arabische und Türkische wurde sie übersetzt zur Erlernung der französischen Sprache in ägyptischen und türkischen Schulen.—In sehr vielen Schulen sind die Ahn'schen Lehrbücher oder ähnliche nach ihnen bearbeitete noch heute im Gebrauch zur Erlernung moderner Sprachen, und Tausende haben nach dieser Methode solche Sprachen mehr oder weniger erfolgreich studiert. Nach und nach erhoben sich aber doch wieder Stimmen, dass der Erfolg der aufgewandten Arbeit und Zeit nicht entspräche. Als nun Gottlieb Henness in Boston

vor etwa 25 Jahren von den grossartigen Erfolgen erzählte, die er mit vier Knaben in einem Jahre erzielte, indem er in seinem Unterrichte nur die deutsche Sprache gebrauchte, da griffen andere die Sache auf, verfassten Lehrbücher nach dieser sogenannten Henness'schen Methode und gründeten Lehranstalten, in welcher sie nach dieser Methode moderne Sprachen lehrten. Der bescheidene Henness zog wenig Vorteil von seiner Methode; seine Nachahmer und Nachfolger aber nahmen und nehmen die Reklame zu Hilfe und machen gute Geschäfte. Es ist aber noch sehr die Frage, ob nun mehr jungeLeute moderne Sprachen nicht bloss lesen, sondern auch sprechen lernen.

Das Versprechen, eine fremde Sprache in drei Monaten lesen, schreiben und sprechen zu lernen und zwar ohne Grammatik und Wörterbuch, und wo möglich auch ohne Mühe, das zieht gewaltig. Viele fangen an, aber nur wenige harren aus, wenn sie sahen, dass sie ohne eigenen Fleiss nichts erreichen. Überhaupt wird heutzutage viel zu viel danach gestrebt, das Lernen als ein Spiel zu betreiben, denn als eine ernste Arbeit, so dass das heranwachsende Geschlecht im späteren Leben sich vor jeder anstrengenden Arbeit scheut. Nicht durch eigene Arbeit wollen die meisten in unserer Zeit vorwärts kommen, sondern durch Spekulationen und schamlose Ausbeutung der Nebenmenschen.

(Schluss folgt.)

Für die Schulpraxis.

Die Schiller'sche Ballade „der Alpenjäger"

nach den bekannten fünf Formalstufen schulgerecht behandelt von ***Rudolf Knilling.***

(Aus den „Blättern für Schulpraxis".)

(„Willst du nicht das Lämmlein hüten?
Was verfolgst du meine Herde?")

A. *Allgemeine Richtpunkte.*

1. Dem Gedichte liegt eine einfache, schlichte Alpensage zugrunde, welche Schiller bei seinen Vorstudien zu Wilhelm Tell nebst anderen verwandten Stoffen gefunden und dann balladenartig verarbeitet hat. (Vergl. *Polack*: Aus deutschen Lesebüchern. III. Band, S. 379.) Aus diesem Grunde werden wir der eigentlichen Behandlung unseres Gedichtes die Erzählung der Sage und zwar in der Form, in welcher sie uns *Bonstetten* in seinen *„Briefen über ein schweizerisches Hirtenland"* mitteilt, als den natürlichsten Anknüpfungspunkt und die zweckmässigste Vorbereitung voraussehieken.

2. Dem lassen wir darauf sofort die Einführung in das Verständnis des Gedichtes und seiner vielen dichterischen und sprachlichen Schönheiten folgen.

3. Ganz zuletzt erst werden wir die tieferen Grundgedanken durch heuristische Fragen aus den Schülern herausentwickeln.

B. *Spezielle Anleitung.*

1. *Anknüpfung, Vorbereitung und Zielangabe.* Im Volke haben sich allerlei Erzählungen über wunderliche und spukhafte Begebenheiten erhalten; so kann man zuweilen vom Kaiser Rotbart im Kyffhäuser, vom Kaiser Karl dem Grossen im Untersberg, von der Walserheide u. s. w. erzählen hören. Wie nennt man derartige Erzählungen gewöhnlich? (Sagen.) Wer kann mir Sagen nennen, welche unseren Ort betreffen? Wer weiss andere Sagen, welche in waldreichen Gegenden erzählt werden? In Gegenden, welche grössere Seen besitzen? In gebirgigen Gegenden. Ich werde euch nun eine Sage erzählen, die in der Schweiz allgemein verbreitet ist, und welche euch noch völlig unbekannt und neu sein dürfte. Meine Sage lautet: Alte Eltern hatten einen ungehorsamen Sohn, der nicht wollte ihr Vieh weiden, sondern Gemsen jagen. Bald aber ging er irre in Eistäler und Schneegründe; er glaubte sein Leben verloren. Da kam der Geist des Berges und sprach zu ihm: „Die Gemsen, die du jagst, sind meine Herde; er aber ging nach Hause und weidete das Vieh. (Zitiert nach *Polack*, a. a. O., S. 379.) Wer will mir die Sage nacherzählen? Wer kann mir sagen, welcher deutsche Dichter dieselbe zu einer schönen Ballade ausgearbeitet hat? Wie heisst die Überschrift, welche Schiller seiner Ballade gegeben? Dieses Gedicht wollen wir nun mitsammen lesen und betrachten, und schliesslich werden wir es auswendig lernen und deklamieren. Nehmt darum euer Lesebuch herauf!

II. *Darbietung, Besprechung und Vertiefung.*

Die ersten drei Strophen enthalten ein Gespräch zwischen Mutter und Sohn. Wir werden sie daher mit verteilten Rollen lesen.

1. *Strophe.* N muss die Worte der Mutter, B die Antwort des Sohnes sprechen! Was verlangt also die Mutter von ihrem Sohne? (Er solle die Lämmlein hüten.) Wie sucht sie ihm diese Arbeit hinzustellen? (Als etwas Leichtes, Angenehmes, Gemütliches; denn „das Lämmlein ist so fromm und sanft.“) Setze statt des Dichterischen Ausdruckes „Ranft“ das ihm entsprechende gewöhnliche Wort! (Rand.) Was antwortet der Sohn? (Mutter, Mutter, lass mich gehen, jagen nach des Berges Höhen!)

2. *Strophe.* Diesmal liest K. die Bitte der Mutter und W die Erwiderung des Sohnes! Welche andere Arbeit möchte die Mutter jetzt dem Sohne übertragen? (Er solle die Herde locken mit des Hornes munterm Klang.) Drücke diesen Gedanken mit möglichst einfachen und nüchternen Worten aus? (Willst Du nicht die Kühe weiden?) Was fügt die Mutter noch bei, um ihn zu dieser Beschäftigung möglichst anzureizen? (Lieblich tönt der Schall der Glocken in des Waldes Lustgesang.) Erkläret mir diesen Satz! Sagt mir also, welche Glocken hier gemeint sind! (Die Herde- oder Kuhglocken, die Schellen, welche dem weidenden Vieh um den Hals gehängt werden.) Was hat man unter „des Waldes Lustgesang“ zu verstehen? (Zunächst den Gesang der Vögel, dann aber auch das lustige Jauchzen und Jodeln der Hirten oder der Senner und Sennerinnen.) Wie lautet aber wiederum die Antwort des Sohnes? (Mutter, Mutter, lass mich gehen, schweifen auf den wilden Höhen!) Wer kann mir das Wort „schweifen“ umschreiben und erklären? (Schweifen heisst: ohne Ziel oder ohne Rücksicht auf die gerade Richtung zum Ziel sich bald hierhin, bald dorthin bewegen. Vergl. *Sanders* Wörterbuch!)

3. *Strophe.* Zu welcher dritten Art von Beschäftigungen möchte die Mutter zuletzt noch ihren Sohn überreden? (Er solle die Blümlein warten, die im Beete freundlich steh'n.) Wie könnte man statt „warten“ noch anders sagen? (Pflegen.) Was versteht man unter „Beet“? (Einen etwas erhöhten, für Gewächse bestimmten Platz in Gärten. Vergl. *Sanders!*) Und was unter dem ähnlich lautenden „Bett“? (Das Lager, worin oder worauf etwas ruht. *Sanders.*) Wenn wir nun die beiden

Wörter miteinander vergleichen und vereinigen, als was können wir dann das „Bett“ erklären? (Als das „Bett“ der Pflanzen. „Beet“ und „Bett“ bedeuten im Grunde ein und dasselbe.) Was stellt die Mutter ihrem Sohne ausserdem noch vor, um ihn zum Bleiben zu bewegen? (Dass es auf den Höhen der Berge wild, rauh, gefahrvoll ist.) Lässt sich aber der Sohn in seinem Vorsatz wankend machen? (Nein, auf die dringendsten Bitten, Ermahnungen und Vorstellungen der Mutter antwortet er nur: „Mutter, Mutter, lass mich ziehen!“

4. *Strophe.* Was tat der Knabe? (Er ging zu jagen.) Was haben wir uns hier unter dem Worte „Knabe“ vorzustellen? (Einen jungen Menschen, der auf der Grenze zwischen Knaben und Mannesalter steht, also einen 16- bis 20jährigen Burschen.) Was ist es, das ihn treibt und fortreisst? (Die innere Leidenschaft, der kühne Wagemut, der ungestüme Drang nach Bestehung von Abenteuern und Gefahren.) Wie reisst es ihn fort? (Rastlos und mit blindem Wagen.) Weshalb wird das Wagen des Burschen als ein „blindes“ bezeichnet? (Weil er keine Gefahr sieht und beachtet, und weil er kein bestimmtes Ziel vor Augen hat, also selbst nicht weiss, wohin ihn sein Jagdeifer führen wird.) Was versteht ihr wohl unter des „Berges finstern Ort?“ (Schreckliche Schlünde und Abgründe, welche dem Beschauer wegen ihrer ungeheuren Tiefe dunkel, finster, schwarz erscheinen.) Und was haben wir uns unter dem Worte „Gazelle“ vorzustellen? (Eine Gemse.) Weshalb wird die Gemse vom Dichter „Gazelle“ genannt? (Erstens, weil sie in der That zu der Familie der Antilopen oder Gazellen gerechnet werden muss, und zweitens, weil dieses letztere Wort ungleich wohllautender ist.) Wie flieht die Gemse vor dem Jäger her? (Mit Windesschnelle.)

5. *Strophe.* Wohin klettert die fliehende und zitternde Gemse? (Auf der Felsen nackte Rippen.) Wie? (Mit leichtem Schwung.) Worüber trägt sie der gewagte Sprung? (Über den Riss geborst'ner Klippen.) Wer aber folgt ihr verwegen mit dem Todesbogen? (Der junge Jäger.) Nun müsst ihr nur eine ganze Reihe von Wörtern zu erklären versuchen: Warum werden die Felsen als „Rippen“ bezeichnet? (Weil sie gleichsam das Knochengerüst des Berges bilden und in ähnlicher Weise gebogen oder gewölbt erscheinen wie die Rippen am menschlichen Körper.) Warum als „nackt“? (Weil sie unbedeckt daliegen und weder mit Gras, noch Strauch- und Baumwerk bewachsen sind.) Was sind „Klippen“? (Vorragende, spitze, schroffe Felsen und Felszacken.) Wie könnte man hier statt „geborsten“ noch anders sagen? (Zerspalten, zerklüftet, zerrissen, zerzackt.) Und wie statt „Risse“? (Spalten, Schrunden, Klüfte.) Was bedeutet das Wort „gewagt“ in dem Ausdrucke „der gewagte Sprung“? (Dass die Gemse dabei hätte leicht abstürzen können, dass der Sprung also höchst gefährlich war. Für welches bekannte Wort steht das veraltete, aber wohlklingende „verwogen“? (Für „verwegen“. Wie könnte man statt „Todesbogen“ noch verständlicher sagen? (Der „todbringende Bogen,“ der Bogen, mit welchem der Pfeil abgeschossen und das Wild getötet werden soll.)

6. *Strophe.* Wo hängt die Gemse jetzt? (Auf dem schroffen Zinken, auf dem höchsten Grat.) Was haben wir uns unter „Grat“ zu denken? (Den obersten scharfen Rand des Bergrückens.) Was unter „Zinken“? (Spitz hervorragende und senkrecht abfallende Zacken des Berggrates oder Bergrückens.) Was versinkt hier jäh? (Die Felsen.) Was ist verschwunden? (Der Pfad.) Drücke den Satz, „wo die Felsen jäh versinken“ mit anderen Worten aus! (Wo die Felsen mit einemmale, plötzlich abfallen, wo sie in höchstem Grade abschüssig sind.) Was hat die Gemse nun unter sich. (Die steile Höhe.) Was hinter sich. (Die Nähe des Jägers, des Feindes.

7. *Strophe.* Wie ficht die Gemse? (Stumm, aber mit beredten Blicken.) Was drückt sich in ihren Augen aus? (Ihr Jammer und Elend, die herzzerreissende Bitte

um Schonung und Erbarmen.) Wird der Jäger von Mitleid ergriffen? (Nein, er ist hart, unbarmherzig, grausam. Das stumme Flehen des geängstigten Tieres vermag ihn nicht zu rühren, zu erweichen.) Was legt er schon an? (Den Bogen, um loszudrücken.) Wer tritt aber plötzlich aus der Felsenspalte hervor? (Der Berggeist). Wie wird er hier noch genannt? (Der Bergesalte.) Weshalb gibt ihm der Dichter diesen Beinamen? (Weil die Berggeister nach der Sage so alt sind, wie die Berge, welchen sie zum Schutz beigesellt wurden, und weil sie den Menschen auch meistens nur in der Gestalt vor alten, greisenhaften, aber riesig grossen Männern erscheinen.) Von welchem Berggeiste wird im Riesengebirge viel erzählt? (Vom Rübezahl.) Wie wird dieser Geist in Sagen und Märchen wegen seines Alters ebenfalls häufig genannt? ((Der Alte des Gebirges.)

8. *Strophe.* Womit schützt der Berggeist das gequälte Tier? (Mit seinen Götterhänden.) Erkläre den Ausdruck „Götterhände"? (Hände von Göttern oder auch von Wesen, welche den Göttern ähnlich sind, und welchen darum eine alles bezwingende Kraft oder Macht innewohnt.) Was ruft er dem Jäger zu? (Musst Du Tod und Jammer senden bis herauf zu mir? Raum für alle hat die Erde; was verfolgst du meine Herde?) Inwiefern sendet der Jäger Tod und Jammer bis zum Reviere des Berggeistes herauf? (Er versetzt das Wild durch seine Jagd in eine unbeschreibliche Angst, verfolgt dasselbe höher und höher und ruht nicht, bis es zu Tode gehetzt oder von dem Pfeile oder der Lanze getroffen abstürzt.) Was will der Berggeist mit dem Ausspruche „Raum für alle hat die Erde?" sagen? (Dass Gott jedem Geschöpf Raum zum Leben gegeben hat, und dass die Erde alle die Millionen von Lebewesen zu ernähren vermag, dass also für den Jäger kein zwingender Grund besteht, das Wild zu verfolgen und zu töten.) Welche Tiere gehören wohl zur Herde des Berggeistes? (Vor allem die Gemsen, dann aber auch alles übrige Wild, das sich auf dem Berge aufhält und vom Berggeiste als sein Eigentum geschützt und behütet wird.)

III. *Verknüpfung.*

1. *Mutter und Sohn.* (1. bis 3. Strophe.) Wo mag das Gespräch zwischen Mutter und Sohn stattgefunden haben? (Unten am Fusse des Berges, vor dem Schweizerhause oder Bauernhofe der Mutter. Was gehörte ausser dem Hause oder Hofe noch zum Besitztum der Mutter? (Herden von Schafen und Rindern, Weideplätze für das Vieh, Wiesen und Waldungen und ein freundlicher Garten.) Wozu möchte die Mutter ihren Sohn überreden? (Dass er das Vieh hütet und den Garten bestellt, mit einem Worte, die notwendigsten bäuerlichen oder landwirtschaftlichen Arbeiten verrichtet.) Weshalb spricht die Mutter und nicht der Vater mit dem Sohne? (Die Mutter ist eine Witwe.) Wie liebt sie darum ihren Sohn? (Desto inniger und zärtlicher, sie liebt ihn mit der grössten, unbegrenzten, aufopferndsten Liebe.) Woraus können wir dies entnehmen? (Die Mutter möchte ihren Sohn immer in der Nähe haben, sie ängstigt sich vor den Gefahren, welchen er sich bei einer Jagd im Hochgebirge aussetzen würde, sie ermahnt und beschwört ihn mit den liebevollsten Worten.) Woraus vermögen wir zu schliessen, dass der Sohn seiner guten, vereinsamten Mutter ebenfalls in Liebe zugetan ist? (Er will nichts gegen den Willen und ohne die Erlaubnis der Mutter unternehmen; er bittet sie darum wiederholt und immer eindringlicher, sie möge ihn doch jagen lassen. Wäre ihm an seiner Mutter nichts gelegen, so würde er seinen Vorsatz ausführen, ohne lange zu fragen, zu bitten, zu schmeicheln.) Weshalb kann er sich aber nicht entschliessen, bei seiner Mutter zu bleiben und mit ihr Haus, Hof und Garten zu bestellen? (Weil die Jagdlust in ihm doch noch grösser und leidenschaftlicher ist als die Liebe zur Mutter.)

2. *Die Jagd im Hochgebirge.* (4. bis 7. Strophe.) Weshalb ist die Jagd im Gebirge so gefährlich? (Wegen der steilen Felsen, die erklettert werden müssen, der

tiefen Spalten und Risse, welche der Jäger mit kühnem Mut zu überspringen hat und der bodenlosen Schluchten und Abgründe, die sich auf seinem Streifzuge oft plötzlich vor ihm auftun. Auf Schritt und Tritt lauert hier also der Tod. Von Felsen abzustürzen, ist aber ein schreckliches, qualvolles Ende.) Was hindert jedoch den Jäger, an die Gefahr zu denken? (Seine Tollkühnheit, seine Waghalsigkeit, sein leidenschaftliches Vergnügen an der Jagd.) Welches Wild wird von unserem Jäger aufgejagt? (Eine Gemse.) Wer kann mir die Gemsen beschreiben? Welchem unserer Haustiere sehen sie ähnlich? Wie ist der Körper? Der Kopf? Wie sind die Hörner? Wo halten sich die Gemsen auf? Weshalb sind sie so schwer zu jagen? Wohin folgt unser Jäger der Gemse verwegen? (Bis zum Grat des Berges.) Kann sie ihm noch entrinnen? Weshalb nicht? Wie blickt das Tier in seiner Todesangst? Kennt aber der Jäger Mitleid und Erbarmen? Was will er tun?

3. *Der Berggeist und der Jäger.* (7. und 8. Strophe.) Wer erscheint da mit einemmale? (Der Berggeist.) Woher ist er gekommen? (Aus dem Innern des Berges, aus einer Felsenspalte.) Wie sieht er aus? (Wie ein alter Mann, aber riesig gross.) Wie ist der Bart? (Lang und weiss.) Wie blicken seine Augen? (Zornig, wild.) Womit ist seine schreckenerregende Gestalt umhüllt? (Mit weiten, wallenden Nebeln.) Von welchem Gefühle wird der Jäger bei diesem Anblick erfasst? (Von Entsetzen, Angst, Schrecken.) Was lässt er sinken? (Die erhobenen Arme mit Pfeil und Bogen.) Welche Gedanken mögen ihn beschleichen? (Hätte ich doch den Wunsch meiner Mutter erfüllt! Wäre ich doch unten im Tale geblieben! Könnte ich ihm meilenweit entfliehen!) Was ruft der Geist mit lauter zorniger Stimme ihm zu, indem er zugleich die Hände schützend über die arme, abgehetzte Gemse hält? (Warum bringst du Tod und Jammer bis herauf zu mir? Hat nicht die Erde Raum genug für dich und alle Geschöpfe, so dass keines das andere zu verfolgen, zu quälen, zu töten braucht?)

IV. *Zusammenfassung.*

1. *Die Eigentümlichkeiten der sprachlichen Form.* Das Gedicht ist ungemein wohllautend; dies verdankt es vor allem dem Reichtum und häufigen Wechsel der Vokale, dann aber den so geschickt gewählten schmückenden Beifügungen (Adjektiv- und Genitivkonstruktionen). Nehmt nun das Buch wieder zur Hand! Leset noch einmal die erste Strophe! Welche einfachen Selbslaute kommen in derselben vor? Welche Umlaute? Suchet nun auch jede Satzteile heraus, welche Attribute im Genetiv enthalten! („Des Grases Blüten," „des Baches Ranft," „des Berges Höhen".) Was fällt euch an diesen Ausdrücken auf? (Dass das Attribut im Genitv dem anderen Worte das es näher bestimmten soll vorangestellt ist.) Leset nun die zweite Strophe u. s. w.

2. *Die Grundgedanken des Gedichtes.*

a) Am Beispiele des Alpenjägers sehen wir wieder bestätigt, dass die Lust am Erobern und Zerstören die wagelustige Natur des Menschen oft stärker reizt als die Freude am sorglichen Erhalten und friedlichen Schaffen.

b) Den zürnenden Worten des Berggeistes aber vermögen wir folgende schöne Lehren zu entnehmen: „Wie viele Güter und Gaben hat Gott den Menschen gegeben und wie weit die Grenzen ihrer Tätigkeit und Kraftentfaltung gesteckt! Warum begnügen sie sich nicht? Warum sind sie nicht zufrieden? Warum müssen sie in Gebiete eindringen, die ihnen verschlossen sind? Warum müssen sie ihren Unfrieden und ihre Qual auch an Orte tragen, die dem Frieden geweiht sind? Warum muss ihr Blick und ihr Verlangen immer von dem Eigenen nach dem Fremden schweifen?" (Polack, III. Band, S. 383.)

V. *Anwendung,* bezichungsweise *Übung.* Auswendiglernen und Vortragen des Gedichtes.

Die Olynthische Sklavin.*

Von *C. L. Nicolay, A. M.*, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Langsam schreitet hinab mit zögernden Schritten den Bergpfad,
Auf dem Haupte den Krug, müd' ein olynthisches Weib,
Traurig und zaudernd hinab zur murmelnden Welle des Strymon,
Dort, wo rauschend und jung bricht aus den Felsen der Strom. —
Also einstmals auch sie, in fröhlich rüstiger Jugend,
Hurtig und lachend und schön, tanzend auf blumigem Pfad,
Wenn vor der Götter Altar den Reigen sie schlang mit den Jungfrau'n,
Wenn in Demeters Haus, wenn vor dem rettenden Zeus
Lieder ertönten im Takt, wenn duftende Kränze sich häuften,
Wenn das harmlose Opfer freute den harmlosen Gott.
Damals umschlang das Gewand sidonischen Purpurs die Glieder,
Ketten und Spangen von Gold glänzten an Arm und Gelock.
Jetzt das ergrauende Haar versteckt ist's im groben Gewebe,
Arm und zerschlissen das Kleid, matt und erloschen der Blick.
Welche der Göttinnen wird, welch' Gott sich erbarmen der Sklavin?

---

*Olynthus war die wichtigste Stadt der Halbinsel Chalcidice am Ägäischen Meer und vom macedonischen Binnenlande durch eine Gebirgskette getrennt, die vom Thermaischen zum Strymonischen Golf reichte. Zu jeder Zeit hatte Olynthus freundliche Beziehungen zu Macedonien unterhalten, doch seine Unabhängigkeit bewahrt.— Seine ziemlich unzuverlässige Politik hatte es mit den griechischen Hauptmächten, Athen und Sparta, etwas überworfen, doch als Philipp den macedonischen Tron bestieg, belehrte das Schicksal anderer Städte die Olynthier, dass es besser sei, mit den hellenischen Republiken sich auf gutem Fuss zu erhalten.

Im Jahre 349 v. Chr. war Philipps Macht so bedenklich gewachsen, dass die nationale Partei in Olynthus sich in drei Gesandtschaften an Athen um Hilfe wandte.

Diese Gesandtschaften waren der Anlass zu Demosthenes' berühmten drei Olynthiakischen Reden (349—8). Doch die Bemühungen des Hauptes der panhellenischen Partei in Athen waren umsonst: die geschickte Hilfe war zu spät und ungenügend; Philipps Spione und Agenten waren zu tätig in Olynth wie in Athen, und gegen Ende des Jahres 348 v. Chr. ward die grosse Stadt, von der gesagt ward, dass Philipp keine ihres gleichen gegründet habe, vom Boden vertilgt, alle Einwohner, mit Ausnahme der Philipp freundlichen Verräter, in die Sklaverei verkauft. —

In einer späteren Rede, in der der sogenannten „Pseudolegation", wendet Demosthenes sich mit bitterem Hass gegen seinen Gegner Aeschines, das Haupt der macedonischen Klique in Athen, und wirft ihm vor, wie er einst selber gerührt gewesen, da er auf einer Reise einem langen Zug elender Gefangenen jeden Alters und Geschlechts begegnet sei: frühere Bürger von Olynth, welche in macedonische Gefangenschaft geschleppt wurden. —

In derselben Rede ist auch der Unbilden erwähnt, welche eine freigeborene Olynthierin, Sklavin im Hause eines Freundes des Aeschines, sich in dessen Gegenwart gefallen lassen musste. —

Zwei von Philipps Halbbrüdern hatten sich nach Olynth vor seinen Verfolgungen geflüchtet; ihre Gegenwart war einer der Vorwände, die Stadt zu bekriegen.

Die übrigen zweiunddreissig Städte des Chalcidischen Bundes hatten dasselbe Schicksal wie die Hauptstadt: ein reich bevölkerter, industriell und merkantil hochwichtiger Distrikt wurde so einfach vom Boden getilgt. C. L. N.

Ach nur die letzte winkt stumm, Kere, am Ende der Bahn!
Von dem Haupte nun hebt und füllt sie den Krug an der Quelle,
Rastet auf moosigem Stein, neigend das alternde Haupt. —
Breiter zieht sich am Flusse die schimmernde Strasse zum Meere,
Weitet dem Handel den Pfad, öffnet dem Krieger die Bahn.
Schau, sie sprengen heran mit schimmernden Helmen und Schwertern,
Folgend siegesberauscht dem macedonischen Gott.
Jetzt schon hat sie verschlungen die waldige Biegung des Weges,
Aber ihr Lachen tönt fort, lauten und frechen Triumphs. —
Längst ist der Krug ihr gefüllt zum Überfliessen, — was zögert,
Spähend die Strasse hinab noch, das olynthische Weib?
Schimmernd und silbern erglänzt auf staubiger Strasse ein Armring,
Und sie ergreift ihn mit Eil', birgt ihn mit zitternder Hast.
Nicht die gleissende Pracht, auch nicht die silberne Schwere
Haben die Sklavin gelockt, fesseln den gierigen Blick.
Nimmer dem bräunlichen Arm, entweiht vom Schlage der Geissel,
Gönnt sie schimmernde Zier, nimmer, ach, hofft sie, der Fund
Könne zu anderm gesellt aus schmählicher Knechtschaft sie lösen.
Freiheit lockt sie nicht mehr, heimlos, verlassen und arm!
Aber die Linien erkennt sie des tüchtigen Künstlers, die Arbeit,
Die so stark und so zart keiner ihm ähnlich vermag.
Oft bewunderte sie's am Arme des fürstlichen Jünglings,
Der in ihr väterlich Haus freundlich und königlich trat.
Flüstern hörte sie dann, er sei von prinzlichem Blute,
Aus dem Amyntischen Hause, fürchtend des Bruders Gewalt.
Keiner, der ihm an Gestalt, an honigtriefender Rede,
Ihm an Gewandtheit und Kraft unter den Jünglingen glich! —
Wenn am Toronischen Golf sich neiget die sinkende Sonne,
Kühl ist der Garten und still, lauschig beim murmelnden Quell,
Wo vom gehenkelten Krug auf ewig die lächelnde Najas
Aus der Rosen Gebüsch giesset den silbernen Strahl;
Plätschernd schiesst er hinab auf schöngetäfelten Marmor,
Über spielende Fische, goldenflossig und flink.
Neckisch lacht zurück dem Mägdlein das rosige Antlitz,
Oft auch netzt ihre Wang' silberner Tropfen Gesprüh.
Weiss ist das schlichte Gewand, von gold'nem Gürtel gehalten,
Rosen in purpurner Glut schimmern an Busen und Haar.
Nur am schwellenden Arm, da scheinen die köstlichen Spangen,
Die macedonische Kunst schweisst aus pangäsischem Gold.
Herrliche Gaben fürwahr, die Gastgeschenke des Fremdlings,
Den der Vater mit Stolz führt in das prangende Haus,
Zeigt ihm die blinkende Halle, des Porticus ragende Säulen,
Führt ihn ins reiche Gemach, läd't ihn zum prunkenden Mahl.
Gerne ja zeigt den Besitz mit gastlicher Freude der reiche
Bürger des reichen Olynths, rühmet das wachsende Gut.
Draussen schwimmen ihm stolz auf thermaischer Welle die Schiffe;
Hier auf der Weide das Vieh, wiehernder Rosse Gezücht;
Auch das Emporium dort, voll köstlicher Güter am Hafen,
Und der Pachthof am Fluss, rüstige Sklaven im Feld;
„Und zum Erben — ehen! Das einzige Mägdlein — Ione,
„Wahrlich ein Kind noch, nichts mehr! Vierzehn im Elaphobel!

„Schön? Nun ja, wird es werden, ein lieber, närrischer Wildfang!
„Komm', begrüsse den Gast — küss' auch den Vater, du Schelm!"
Aber im Frauengemach, wie summende Bienen im Stocke,
Rührt sich der Zungen Geschwirr, fragt es und forschet und lacht.
Herrlich, unglaublich ist's schier — ein Prinz beim Vater vom fernen
Hofe des mächtigen Herrn, flehend olynthischen Schutz.
Lächelnd die Mutter verwehrt den allzu schmeichelnden Zungen:
„Traun, ein Prinzesslein vielleicht, lässt einst Ione das Haus."
Eine der Sklavinnen nur, die mürrische Alte, der gichtisch
Krümmt sich die dürre Gestalt, murmelt mit zahnlosem Mund.
Niemals lächelt sie und zu freundlichem Worte will nimmer
öffnen die Lippe sich mehr, weichen vom Auge der Groll!
Niemals spricht sie vom Einst, doch wispern die kichernden Mägde,
Edel war einst ihr Geschlecht, eh' es vernichtet der Krieg.
Also raunt sie für sich und flüstert wie düst're Beschwörung:
„Wahre, oh Mägdlein, dein Herz, wahre, oh Herrin, dein Haus!
„Leichter als Schaum auf der Flut, als treibende Flocken im Winter,
„Wiegt macedonisches Wort, gilt macedonische Treu'.
„Schwer und gewichtig fürwahr, und lockend — munt're Ione —
„Ist macedonisches Gold, ist macedonische Macht!
„Süss und verführend das Wort — käm's gleich aus dem Mund' des Barbaren." —
Ione nickt in die Flut — nickend antwortet ihr Bild —
Dies und viel anderes noch, sah im silbernen Glanze die Sklavin,
Da in der müssigen Hand träumend den Armring sie rollt.
Rauch steigt wirbelnd empor, der Hufschlag fliehender Krieger
Schallt ihr im Ohre wie einst — Sterbende wimmern und fleh'n!
Jammernder Frauen Gekreisch, ohnmächtige Rufe der Führer —
Schreckliche Onima rings, wütendes Siegesgeschrei.
Söldner mit frecher Gewalt durchrasen die prangenden Häuser.
Wirrwarr! Verderben! Gewalt! — Wehe besiegtes Olynth!
Nimmer erbaute dir gleich, eine Stadt der einäugige Sieger —
Wüsten zeichnen dein Land, Gräber dein fleissiges Volk!
Aber im endlosen Zug, verzweifelnde Bilder des Jammers,
Weiber und Kinder dahinzieh'n, ein avernischer Schwarm!
„Sklaven sind billig zumal! Seht hier, ein olynthisches Mägdlein,
„Freigeboren und schön — kunstreich und fleissig dazu. —
„Um eine Mina? — fürwahr! Wer bietet die Mina? hier ist sie!"
Und in des Käufers Gewalt reisst sie lebendiger Tod! — —
Langsam entrollet der Ring den harten, zitternden Händen,
Langsam hebet den Krug, schleichet bergaufwärts das Weib.
Ob sie Schläge begrüssen, ob zürnende Rede — was thut es?
Halb im Traume noch spricht flüsternde Worte der Mund:
„Wahre, Mägdlein, dein Herz, denn leichter als Schaum auf der Wage
„Wiegt macedonisches Wort, gilt macedonische Treu!"

Berichte und Notizen.

I. Korrespondenzen.

Cincinnati.

Wir sind, „nach überstandenem Kreuz und Leiden", wieder im vollen Gange, „und alles ist auch wieder gut." Für Schüler und Lehrer wird in diesem Semester hinlänglich gesorgt werden, und besonders den letzteren stehen, nun das jährliche Institut abgeschafft ist, allgemeine und besondere (Grad-) Versammlungen in Masse in Aussicht. Sehr angenehm ist es, dass für diese Veranstaltungen immer der Freitag auserkoren ist, so dass wir den ehedem so versammelten Samstag jetzt pro domo verwenden können. Das vorläufig mitgeteilte Programm für die besagten Versammlungen, die zum Teil ganze Tage in Anspruch nehmen werden, ist sehr sorgfältig ausgearbeitet und bringt in der Tat nicht nur für jeden etwas, sondern das ihm Passende und Zuträgliche. Dass dabei auch der deutsche Unterricht zu seinem Rechte gelangen wird, dafür ist hinlänglich gesorgt. Eine allgemeine Versammlung, räumlich mehr als beschränkt, haben wir bereits gehabt. Einheimische und auswärtige Pädagogen sorgten durch gute Vorträge, dass die Veranstaltung nicht zu den verlorenen Tagen gerechnet werden musste. Die Siegespalme gebührt unserem Dr. H. H. Fick, der in einer wirklich vorzüglichen englischen Rede sich über „Die Tragweite moderner Unterrichtspläne" verbreitete und sich damit den ungeteilten Beifall der über Eintausend zählenden Zuhörer erwarb. Leider kann ich auf dem mir zu gebote stehenden Raum nicht des näheren auf den Vortrag eingehen. Hoffentlich wird derselbe bald im Druck erscheinen. Drei weitere solche allgemeine Versammlungen werden im Laufe des Jahres folgen, so dass wir doch unsrer vier Instituttage nach Gebühr teilhaftig werden.

Die Schülerzahl in den öffentlichen Schulen ist um einige Tausend hinter der Schätzung zurückgeblieben. Die Privatanstalten, besonders die katholischen haben dafür so viele gewonnen. Letztere haben durchgreifende Neuerungen eingeführt: Aufsicht und Verwaltung durch Laien; Abschaffung des Schulgelds; freie Schulbücher; Erweiterung des Lehrkursus, u. s. w. Und, da bei ihnen von jeher die tägliche Unterrichtszeit eine längere ist als in den öffentlichen Schulen, so können sie ihre Kurse sehr leicht den unseren gleich machen ohne den Religionsunterricht, um dessenwillen die Eltern ihre Kinder den öffentlichen Schulen bislang ferne hielten, und auch in Hinkunft fernehalten werden, zu beeinträchtigen.„ Cavcant consules!" heisst es jetzt, wenn die Abnahme unserer Schülerzahl nicht eine noch bedeutendere werden soll.

Trotz alledem scheint dennoch das deutsche Departement in dieser Hinsicht fürs erste noch nicht erheblich geschädigt worden zu sein, wenn auch leider nicht geleugnet werden kann, dass das Interesse am deutschen Unterricht bei den heutigen Deutschamerikanern auch hier sichtlich im Schwinden begriffen ist, und dass wir Lehrer allein nicht imstande sein werden, den drohenden allmählichen Niedergang desselben zu verhüten, was immer wir auch tun mögen. Darüber hat sich der neuerwählte Präsident des deutschen Oberlehrervereins, Herr Benjamin Wittich, bei Gelegenheit der Vereinsversammlung am 25. September in seiner sehr ausgezeichneten Antrittsrede klar, treffend und kräftig ausgesprochen und den Deutschen unserer Stadt ein eindringliches Mene Tekel zugerufen. Ich kann an dieser Stelle die Rede nicht wiedergeben, und Einzelnes aus derselben anzuführen, würde den Gesamteindruck derselben schwächen, weshalb es sehr zu wünschen wäre, dass Herr Wittich seine Arbeit Ihrem geschätzten Blatte zur Veröffentlichung überliesse. Es wird auch anderen gut tun, so etwas zu lesen. In derselben Versammlung ereignete sich ein Kuriosum, das ich, ohne irgend jemandem zu nahetreten zu wollen, nicht mit Stillschweigen übergehen darf. Bei der Besprechung eines vorliegenden Antrages, wonach auch solche deutsche Assistenten, die als Verweser von Oberlehrerstellen fungieren, Mitglieder des Vereins der Oberlehrer werden könnten, konstatierte ein Redner diese Ungeheuerlichkeiten: Die betreffenden Herren und Damen sind gar nicht darauf aus, dieser Vergünstigung teihaftig zu werden ,und zwar aus dem Grunde, weil sie dann, der Reihe nach, in den Fall kommen würden, vor dem Vereine Vorträge halten zu müssen. Kommentar überflüssig! Dass daraufhin von weiteren Verhandlungen über den Gegenstand abgesehen wurde, ist selbstverständlich; die dadurch betroffenen

Herren und Damen sind in den Versammlungen nach wie vor Statisten, und der Verein wird, meiner unmassgeblichen Meinung nach mit vollem Rechte, nur aus, als solche ernannten deutschen Oberlehrern bestehen. Weiter wurden in dieser Sitzung die Arbeitsausschüsse für das laufende Schuljahr ernannt und erläuterte der Superintendent des Deutschen, Herr Dr. Fick, einige Bestimmungen des neuen Lehrplanes. Noch wurde beschlossen, der im Entstehen begriffenen Cincinnatier Lehrerföderation beizutreten.

Wir fangen sachte mit den Vorbereitungen an für den Empfang der auf kommenden Februar zur Jahresversammlung allhier angesagten Schulsuperintendenten. Doch finden wir nebenher noch Musse, uns die Köpfe darüber zu zerbrechen, was wohl die zu Columbus in Extrasitzung versammelten Staats-Solone über die öffentlichen Schulen verhängen werden. Der Staatsschul-Superintendent, der die einschlägigen Gesetzesvorlagen schmiedet, führt den ominösen Namen „Bonebrake" und scheint denselben rechtfertigen zu wollen. Unter anderem beabsichtigt er, die Giltigkeit aller Lehrerdiplome auf drei Jahre zu reduzieren, lebenslängliche Diplome abzuschaffen, aus dem Lehrerdasein ein fortgesetztes Vorbereiten auf abzulegende Prüfungen, die Anstellungen möglichst unsicher und das „Worry" permanent zu machen. Gott segne 's ihm! Uns aber wird dennoch immer der Trost und die Hoffnung bleiben, dass auch für diese Gesetze der Tag kommen wird, wo sie zu leicht, d. h. verfassungswidrig befunden und über den Haufen geworfen werden, nach der Weise: „Nichts ist dauernd als der Wechsel".

Das Programm für die am 4ten Oktober stattfindende erste zweimonatliche Versammlung des Deutschen Lehrervereins von Cincinnati ist bereits veröffentlicht. Die Hauptnummer desselben bildet ein illustrierter Vortrag des bekannten Komponisten, Redners und Lehrers am hiesigen College of Music, Dr. N. J. Elsenheimer, über das Thema „Das Volkslied und das Kunstlied." Ferner wird mit dieser Versammlung eine nachträgliche Feier des hundertjährigen Geburtstages Lenaus verbunden, wobei die Gesangsektion den gemischten Chor „Lenau", gedichtet von C. Grebner und komponiert von Wilhelm Schäfer, zu Gehör bringen, und Kollegin Lillie Deremo die Meydersche Komposition des Gedichts „Liebesfeier" von Lenau als Sopran-Solo singen wird. Über den Verlauf dieser Versammlung hoffe ich in der nächsten Nummer der P. M. Bericht erstatten zu können.

Zum Schlusse meines Heutigen muss ich noch der schönen Rede erwähnen, die unser Schulsuperintendent, Dr. Boone, bei der Deutscher-Tagfeier am 7ten September, an der sich 15—20,000 Personen beteiligten, gehalten hat. Er legte den Zuhörern vor allem ans Herz, von unten an und in engem Verbande mit dem englischen, den deutschem Unterricht betreiben zu lassen, und er würdigte nach Gebühr alles, was wir deutschen Unterrichtsmethoden verdanken und auch fernerhin zu verdanken haben werden. Ja, das haben sie gerne, die Deutschamerikaner, dass man ihnen etwas vorredt, vorsingt, vorunterrichtet; aber selbst ihre Kinder dafür auch begeistern, das tun sie nur selten, und darum tun sie eben nicht genug.

quidam.

Cleveland.

Der Stand des deutschen Unterrichts beim Beginn des neuen Schuljahres muss als äusserst günstig bezeichnet werden. In Folge der grösseren Anzahl deutschlernender Schüler musste an verschiedenenen Schulen noch eine Lehrkraft für einen halben Tag angestellt werden, so z. B. an der Bolton, Walton und Scranton Schule.

Fernerhin wurde an der South Case Schule noch eine Wechselklasse eingerichtet. Vor einigen Jahren gab es in dieser Schule nur Spezialklassen, nun bestehen ausser den Spezialklassen, welche zwei Lehrerinnen einen vollen Tag erfordern, noch drei Wechselklassen. Gewiss ein erfreulicher Beweis stetigen Wachstums sowie Anerkennung der Wichtigkeit einer Kenntnis der deutschen Sprache seitens unserer angloamerikanischer Mitbürger, denn ein grosser Prozentsatz der Schüler, welche South Case Schule besuchen, sind Kinder angloamerikanischer Abkunft.

Von den zwölf deutschen Graduanten der Normalschule haben Alle bis auf drei schon eine Anstellung erhalten. Von den im vergangenen Juni 170 angestellten Lehrern und Lehrerinnen sind 14 ausgetreten, die durch Neuanstellungen ersetzt werden mussten.

Milwaukee.

Eine hiesige englische Zeitung „The Milwaukee Sentinel" brachte kürzlich einen Artikel über unsere öff. Schulen, überschrieben: Lay a secure foundation. Der Artikel enthält viel Wahres und Beherzigenswertes, und so möchte ich einiges daraus mitteilen. Der Schreiber be-

merkt unter anderem folgendes: „Die Lehrer an unseren Schulen haben, obgleich sie mit Fleiss und Gewissenhaftigkeit arbeiten, mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen, von denen die Steuerzahler keine Vorstellung haben. Das moderne System unsers öff. Schulwesens wird so kompliziert und bringt dadurch die fortwährende Gefahr mit sieh, dass die Interessen der unteren Grade den immer mehr sich steigernden Anforderungen der Hoehschulen geopfert werden. Die Beschwerden eines hiesigen Kaufmannes, dass es ihm fast unmöglich sei, clerks zu bekommen, die gründlich in den sogenannten „Three R's" gedrillt seien, lenken die Aufmerksamkeit auf die grosse Notwendigkeit einer besseren und gründlicheren Vorbildung der unteren Klassen. „Ich gebrauche einen Hilfsbuchhalter," sagte der Kaufmann, „aber ich finde, die meisten der jungen Leute, die sich melden, haben keine genügende Gewandtheit im Rechnen; sie sind nicht imstande, mit Sieherheit in Brüchen zu rechnen, oder Zinseszinsen zu berechnen; auch schreiben sie keine gute und leserliche Handschrift. Die meisten der Stellensucher behaupten, die öff. Schulen durchgemacht und graduiert zu haben. Es scheint mir, da muss etwas nicht in Ordnung sein mit unserem vielgerühmten Schulsystem." Ebenso erklärte ein anderer Geschäftsmann, dass es bei seinem Stenographen scheine, als ob die Rechtschreibung eine verloren gegangene Kunst (lost art) sei. Der Schreiber des Artikels führt dann weiter aus, dass man doch ja nicht aus den Augen verlieren solle, dass die Volksschulen vor allem eine gute gründliche Vorbildung fürs Leben geben sollen und keine wissenschaftliche; auch keine nur fur die Hochschule berechnete.

Dann führt er als einen Hauptgrund mit an, warum in den untern Graden nicht mehr erreicht werde, dass diese so sehr überfüllt seien. Dieselbe Zeitung sagte vor einigen Wochen auch in einem Artikel über die Schulen: Der Hauptfehler unserer öff. Schulen ist, dass die Lehrer überarbeitet und zu schleeht bezahlt werden.

Dass diese Kritik im grossen und ganzen gerecht ist, müssen wir wohl alle zugeben, und wir Lehrer nicht minder. Aber ich will dies nicht so verstanden wissen, als ob sich dies nur auf die Schulen in Milwaukee bezöge, nein, sondern auf alle im Lande. Ich behaupte, dass unsere hiesigen Sehulen nicht schlechter sind als andere in gleich grossen Städten. Die Schwierigkeiten aber, unter denen die Lehrer zu arbeiten haben, finden sich leider auch hier. Überfüllte Klassen wohin man sieht und hört, oft zwei Grade in einem Klassenzimmer.

Dann könnte man den Lehrplan aueh wohl noch entlasten von manchem überflüssigem, um mehr Zeit für das Nötige zu gewinnen, und dasselbe dann recht fest legen.

Wir wissen ja alle, dass jetzt so eine unheilvolle und krankhafte Sucht und Neigung durch das Land geht, der Volksschule alles Mögliche aufzubürden. Man möchte aus der Volksschule gern eine wissenschaftliehe Schule machen, und vergisst dabei den wahren Charakter derselben. Sie soll für das Leben vorbereiten, d. h. das geben und lehren, was jeder im Volk notwendig braucht im spätern Leben, aber nicht, was er möglicherweise später brauchen könnte. Auch soll die Volksschule unter keinen Umständen für die Hochschule vorbereiten, sondern umgekehrt, die Hoehsehule soll sich den Volksschulen anpassen und fortfahren, wo diese aufhören. Kaum 5 Prozent von allen Schülern, die durch die Sehulen gehen, treten später in die Hochschulen ein, da ist es doch unsinnig, den Lehrplan zu Gunsten der Hochschulen auszulegen. Ieh bezweifle überhaupt noeh, ob man die Stadt verpflichten könne, unentgeltlichen Unterricht für alle Schüler in den Hochschulen einzurichten, sondern glaube, dass die meisten Bürger, die ihre Kinder dahin schieken, auch dafür bezahlen könnten. Aber dazu soll die Stadtverwaltung gezwungen werden, genügend Räumlichkeiten für die Volkssehulen zu schaffen. Also fort mit den alten Baracken, diesem Notbehelf, fort mit den alten untauglichen Schulhäusern. Erst sollten genügend Räumlichkeiten gesehaffen werden für die Kleinen, ehe man an die Errichtung neuer Hochschulen denkt. Es ist doch traurig, wenn Eltern klagen, dass ihre Kinder wegen Raummangel in der Sehule keine Aufnahme finden. Das sollte doch vermieden werden.

Eine andere Sehwierigkeit ist die Hast und die Eile, womit man die Schüler durch die Grade zu treiben sucht. Ein Jahr scheint den meisten zu lange zu sein; in 5—6 Monaten glauben manche Lehrer dies fertig bringen zu können. Da wird denn vieles nur reeht oberflächlich getrieben und nicht gründlich genug, aueh nieht oft genug wiederholt. Man geht in die Breite und in die Höhe im Unterrieht und nicht in die Tiefe. Wir Lehrer bemerken oft, wenn Schüler zwei Jahre in einem Grade bleiben, wie ihnen dann erst reeht das Verständnis von den meisten Dingen aufgeht. Nur sehr wenige Kinder, und zwar nur äusserst begabte, sind imstande die Gradarbeit in weniger als einem Schuljahre zu absolvieren. **A. W.**

II. Umschau.

Ein Urteil über „child-study." Das ‚Western School Journal' bringt folgende editorielle Notiz, die wir mit Genugtuung wiedergeben: „The abstraction known as child-study is fading away. The child-study which has been with us since the day that Moses floated in his ark of bulrushes is still here, and is likely to be here long after we have passed away."

Die amerikanischen Universitäten haben zusammen ein jährliches Einkommen von gegen 21 Millionen Dollars. Die Harvard-Universität allein hat $2,300,000, die Columbia-Universität $1,600,000, die Cornell-Universität $900,000. Und wie knapp geht es manchmal in den Volksschulen zu!

Die technischen Schulen Europas im Vergleich zu den unseren. Die Professoren William L. Pufter und E. F. Miller vom technologischen Institut von Massachusetts waren im vorigen Schuljahre beurlaubt, um die Unterrichtsmethoden und die Ausstattungen der technischen Schulen Europas kennen zu lernen. Ihrem Berichte entnehmen wir einige auch für unsere Leser interessante Notizen:

In England sind die technischen Schulen sehr mangelhaft ausgestattet, jedenfalls haben ihre Laboratorien nicht mit der Zeit Schritt gehalten. Die deutschen Schulen dagegen sind zum grössten Teile mit vorzüglichen Laboratorien versehen. Die Versuchsstation zu Charlottenburg ist wohl die beste der Welt. Sie wird auch von der deutschen Regierung benützt, und schon manche für die Entwickelung der Technik wichtige Experimente sind dort gemacht worden. Das Laboratorium zu Dresden steht dem in Charlottenburg nicht nach, und viele andere Schulen Deutschlands halten einen Vergleich mit den besten derartigen Instituten unseres Landes aus. Auch Zürich besitzt ein ausgezeichnetes Laboratorium. Die Unterrichtsmethoden an allen diesen Schulen unterscheiden sich nicht von den an unseren Schulen gebräuchlichen.

Chicago. Eine Typhus-Epidemie in der Stadt hat den Schulrat Chicagos veranlasst, in allen den Schulen, in welchen die Vorrichtungen zum Filtrieren des Wassers fehlen, die Wasserleitungen zu schliessen; und die Kinder sind nun verpflichtet, ihren Bedarf an Trinkwasser, das in der Regel gekocht ist, von Hause nach der Schule mit zubringen. Es ist ein interessantes Schauspiel, am Morgen Tausende von Schulkindern mit ihren Blechkannen, Feld- und anderen Flaschen nach der Schule wandern zu sehen.

In der „Lee Park"-Schule im Hanover-Township, Pa., erklärten die Schüler dem Prinzipal J. W. Pate, dass sie die Schule verlassen würden, falls er nicht vier Knaben, deren Väter trotz des Streikes in den Kohlenminen arbeiten, aus der Schule entfernte. Da der Prinzipal sich weigerte, dies zu tun, führten die Schüler die Drohung aus, und stürzten mit Indianergeheul auf die Strasse; nur 31 der Schüler blieben zurück, die dann auch von dem Prizipal entlassen wurden.

In Boston stehen die Vorsteher der Departements für Zeichnen, Französisch, Deutsch, Gesang und Turnen im Gehalt auf gleicher Stufe mit den Prizipalen der Grammärschulen ($3000), während ihre Assistenten den gleichen Gehalt mit den ersten Assistenten der genannten Schulen erhalten.

Prof. Leopold Bahlsen von der Universität zu Greifswald hat einen Ruf nach dem mit der Columbia-Universität zu New York in Verbindung stehenden ‚Teachers' College' angenommen, um dort zwei Vorlesungskurse über die Praxis des modernsprachlichen Unterrichts zu erteilen.

Deutschland. In Berlin wird Ernst gemacht mit der Reform im *Zeichenunterricht.* Nach einem neuen Lehrplan haben die Kinder auf der Unterstufe ausschliesslich mit Kohle, Kreide oder Farbstift auf Packpapier Gegenstände ihrer Umgebung und des täglichen Gebrauches frei aus dem Gedächtnis wiederzugeben. Im vierten Schuljahr beginnt das Zeichnen nach Gegenständen, sowie Pinselübungen. Auf der Oberstufe tritt die Berücksichtigung der perspektivischen und Beleuchtungserscheinungen neu hinzu. Skizzieren mit Bleistift und Pinsel gehen nebeneinander her. Ornament- und Linearzeichnen sind ausgeschlossen; das letztere wird dem Unterricht in der Raumlehre zugeteilt.

Mit Prof. Rudolf Virchow ist einer der grössten Forscher und Lehrer Deutschlands nicht nur, sondern der ganzen zivilisierten Welt dahingegangen. Seine Verdienste um die Wissenschaft werden gegenwärtig allenthalben gebührend gefeiert. Aber er griff weit hinaus über den engen Rahmen seines Faches und hielt es für seine Pflicht, am Staats- und Gemeindeleben lebhaften Anteil zu nehmen. An der Förderung der Volks-

bildung war er fortgesetzt beteiligt. Es sei nur auf die von ihm und Holtzendorff und später Wattenbach herausgegegebene Sammlung gemeinverständlicher Vorträge hingewiesen.

Professor Dr. Wundt, der hervorragende Physiolog und Psycholog, feierte am 16. August d. J. seinen 70. Geburtstag. Allen Ehrungen entzog sich der bescheidene Gelehrte durch Weggang von Leipzig. Die Stadt Leipzig ernannte ihn zu ihrem Ehrenbürger.

Damit die Augen der Kinder nicht geschädigt werden, hat die städtische Schulaufsichtsbehörde in Berlin beschlossen, dass in den neueinzuführenden Schulbüchern die Buchstabenhöhe nicht weniger als 1½ mm und der Abstand zwischen 2 Linien nicht weniger als 2½ mm betragen darf.

Der Lehrer R. aus Slanin in Posen ist seines Amtes entsetzt worden, weil er in einer Gesellschaft u. a. geäussert hatte: „Wenn es gegen die Deutschen losgeht, so bin ich einer der ersten, welcher die Sense in die Hand nimmt."

Welcher Geist in den österreichischen Schulen jetzt herrscht, beleuchtete Abgeordneter Seitz an einigen Beispielen, die wirklich zu denken geben. „In einem schönen Gedicht von Görres wird geschildert, wie Kaiser Rudolf von Habsburg eines schönen Tages Wasser aus einem Kruge trinken will. Als er hört, dass seine Leute dieses Wasser den Schnittern, die auf einem Felde arbeiteten, geraubt haben, giebt er es zurück, wobei ihn der Dichter sagen lässt:

„Nimmer soll den Durst mir stillen,
Was sie gaben wider Willen.
Bei der Ehre meiner Krone
Gebt zurück der Armen Gut.
Keinen Tropfen mag ich kosten,
Brennt wie Feuer auch mein Blut.
Wenn beraubt die Armen dürsten,
Ziemt zu trinken nicht dem Fürsten.

Diese letzte Strophe, die Pointe des ganzen Gedichtes, hat man in dem österreichischen Lesebuch für Volksschulen einfach weggestrichen. In einem Lesebuch aus dem österreichischen Schulbücherverlag, ebenfalls genehmigt vom Ministerium, wird die Geschichte: „Wie Karl der Grosse Schulvisitation hielt" erzählt. In diesem Gedichte lautet die Pointe:

„Und wie's der grosse Kaiser hielt, so
soll man's allzeit halten,
Im Schulhaus mit dem kleinen Volk, im
Staate mit den Alten;
Den Platz nach Kunst und nicht nach
Gunst, den Stand nach dem Verstand.
So steht es in der Schule wohl und gut
im Vaterland!"

Diese Pointe hat man wieder gestrichen, „nur, damit unsere Kinder ja nicht erfahren, dass es in Oesterreich besser stände, wenn der Platz nach Kunst und nicht nach Gunst wäre und der Stand nach dem Verstande", bemerkte der genannte Abgeordnete mit begreiflicher Bitterkeit. „Das geht ja noch über den verschwundenen „Onkel" in dem schönen Liede „In einem kühlen Grunde" und über die Ausmerzung der Stelle von „der schönen Zeit der jungen Liebe" aus dem Liede von der Glocke", bemerkt hierzu der Umschaumann der „Deutschen Schule", der diese Notiz entnommen ist.

III. Vermischtes.

Die neue Orthographie. „Th". Bei *deutschen* Wörtern, Kinder wisst, „*Th*" nicht mehr gebräuchlich ist! Also lautet das Gebot: Nur mit „t" schreibt *Mut* und *Not*. *Tür* und *Tor* und *Turm* und *Tat*, *Träne*, *Tran* und *rot* und *Rat*, *Met* und *Teer* und *Teil* und *tum*, Ob Kaiser- oder Bettlertum, Wie auch der Töpfer, Komponist Im *Ton* ein und derselbe ist. Viel kleiner wird ein Unge*tüm*, Denn seht, das „h" jetzt fehlet ihm, So schwindet auch der *Tiere Wut*, Des Wassers *Flut*, des Feuers *Glut*, Der kleinste Tropfen *Tau* im *Tal* Blinkt ohne „h" jetzt auf einmal, Die alte Zeit wird wieder jung, Doch liebst du *Tee*? Ei, sieh' nur: „Ja!" Denn es nimmt ab die *Teuerung*, Man trinkt ihn mit und ohne „h"! Doch eines, Kind, sei festgesetzt: Der *Thron* bleibt immer unverletzt, Rüttle nie und nie daran, Du wärst ein schlechter *Untertan!*

Louise Grossmann.

(Deutsch-österr. Lehrerztg.)

2 + 3 *ist fünf.* Professor Dr. E. Schröder in Karlsruhe sagt in seinen „Vorlesungen": Es muss als ein wahrer Verderb bezeichnet werden, wenn im Unterricht der Lehrer sagen lässt: „2 + 3 sind 5", welches bedeutet: 2 ist 5, desgleichen 3 is 5. Der Satz enthält zwei Fehler, indem das Bindewort „und"

für das arithmetische Operationszeichen plus gesetzt erscheint. Dies ginge aber noch an mit Rücksicht auf den von der Bequemlichkeit der Aussprache beherrschten Sprachgebrauch. Gar nicht zu rechtfertigen ist aber die Pluralform der Kopula. 2 und 3, verstanden als die Summe 2 + 3, ist eine einzige Zahl, und diese („sind" nicht, sondern) ist (gleich) 5. (Päd. Ztg.)

Wie die Kinder lernen:

Mit dem „Veilchenbogen"
Durch Gebirg und Tal etc.
O Tannebaum, o Tannebaum,
Wie „grinsen" deine Blätter.

Anschauungsunterricht nach neuem Muster. Eine angloamerikanische Schulzeitung brachte vor kurzem die nachstehende „Oral Lesson".

Lehrer: „Was ist das, was ich euch jetzt zeige?"

Schüler: „*Ein Tischtuch.*"

Nun folgen der Reihe nach: Form, Farbe, geometrische Figuren, Farbenlehre, Schottland, England, Irland und ihre Embleme, Leinwand, Hanf, Flachs, Weberei, Spinnerei, Arbeit und Lohn, Strikes, Frankreich, Belgien, Holland, Russland, Studium von Latein und Griechisch, Seereise nach Irland, Flachsbrechen, Dünger, Posphatfabriken, Livingstone, Leinwandbleichereien; Weiss, die Farbe der Unschuld; Nutzanwendung, wie folgt:

„Im Laufe unseres Gespräches, mit dem ich die innersten Regungen meines Herzens gegen euch verwoben habe, wurde in mir der Wunsch lebendig, dass das Leben eines jeden einzelnen unter euch, sich gestalten möge zu einem schönen, nützlichen, wertvollen Gewebe; und dass, wenn das fertige Produkt in seiner ganzen Reinheit der Prüfung des Meisters unterworfen wird, es sichtbarlich an sich trage einen schönen Lebenszweck, entsprungen einem dem Schöpfer alles Guten und Schönen zu verdankenden göttlichen Gedanken: Lasset uns die Augen schliessen und seinen Namen in niedriger Ehrfurcht murmeln."

Alle: „Gott!" X.

Eingesandte Bücher.

Seen by the Spectator. Being a selection of Rambling Papers first printed in the The Outlook, under the title The Spectators. New York, The Outlook Co., 1902. Price $1.00.

The Philippines. The First Civil Governor by *Theodore Roosevelt. Civil Government in the Philippines* by *William H. Taft,* Civil Governor of the Philippines. New York. The Outlook Co. 1902. Price $1.00.

Die Anschaulichkeit des Geographischen Unterrichtes. Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes von *Hans Trunk,* Vierte gänzlich umgearbeitete Auflage. Wien, Carl Graeser & Co., Leipzig, B. G. Teubner. Preis geh. M. 3.40, geb. M. 4.

Immensee von Theodor Storm. With introduction, notes, vocabulary and English exercises by *Dr. William Bernhardt.* Revised Edition. Boston, D. C. Heath & Co. 1902.

Lessing's Minna von Barnhelm oder *das Soldatenglück.* With introduction, notes, and vocabulary by *Charles Bundy Wilson, A. M.,* Professor of German Language and Literature in the State University of Iowa. New York, D. Appleton and Co. 1902.

Deutsche Erde. Beiträge zur Kenntnis deutschen Volkstums allerorten und allerzeiten. Herausgegeben von *Prof. Paul Langhans.* Jährlich 6 Hefte. Gotha, Justus Perthes. Preis 6 M.

Der Märchenprinz. Festspiel für die Jugend von *Franz R. Willkomm,* Bürgerschullehrer. In Musik gesetzt für ein- und zweistimmigen Chorgesang nebst Solis, Recitativs etc. Mit Begleitung des Pianoforte von *Gustav Kny.* Oberlehrer. Bestellungen bei F. R. Willkomm, Warnsdorf, und Gustav Kny in Neukreilitz an der Böhmischen Nordbahn. Preis 8 K.

Pädagogische Monatshefte.

PEDAGOGICAL MONTHLY.

Zeitschrift für das deutschamerikanische Schulwesen.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang III. **November 1902.** **Heft 10**

An unsere Abonnenten.

Den Abonnenten der Pädagogischen Monatshefte gestatten wir uns hierdurch mitzuteilen, dass wir leider gezwungen worden sind, mit Beginn des neuen Jahrgangs den jährlichen Bezugspreis der Zeitschrift auf $1.50 zu erhöhen. Wir machen dadurch Gebrauch von der uns durch einen Beschluss des Lehrertages zu Detroit gegebenen Erlaubnis.

Die Gründe, die uns zu diesem Vorgehen bestimmten, anzugeben, davon dürften wir hier abstehen, da wir dem Lehrertage eine eingehende Darlegung der finanziellen Lage des Blattes unterbreiteten, und wir verweisen darum nur auf die diesbezüglichen Verhandlungen, wie sie in Heft 8 und 9 des laufenden Jahrganges aufgezeichnet sind.

Dass wir nach wie vor unsererseits alles versuchen werden, die P. M. zu fördern und sie zu einem wirksamen Organ der Lehrer des Deutschen, der deutschamerikanischen Lehrerschaft und des deutschamerikanischen Lehrerbundes, sowie des gesamten Schulwesens zu machen, bedarf gewiss unsern Lesern gegenüber keiner besonderen Versicherung. Wir ersuchen dieselben aber unsererseits, das Interesse für die Zeitschrift uns zu erhalten und auch in immer weitere Kreise zu tragen, um ihr dadurch die Bedeutung zu verleihen, die uns bei ihrer Gründung vor Augen stand.

Die Herold Co.

Editorielles.

W. H. Weick †. Wiederum hat der unerbittliche Tod einen unserer Besten mit rauher Hand von uns gerissen. Noch vor kaum vier Monaten beteiligte sich Freund Weick in voller geistiger und körperlicher Frische am Lehrertage in Detroit. Und nun, während unsere Leser an anderer Stelle dieses Heftes noch den Schluss des damals von ihm gehaltenen Vortrages finden werden, ist er selbst von uns gegangen, und ein Häuflein Asche ist alles, was uns von seiner körperlichen Hülle geblieben ist.

Mit Weicks Hinscheiden ist eine grosse Lücke in unsere Reihen gerissen. Wo auch immer das deutschamerikanische Geistesleben sich offenbarte, da fanden wir den Verstorbenen als Mitarbeiter, Helfer oder Berater. Der von seinem langjährigen Freunde und Mitarbeiter verfasste Nachruf gibt uns ein lebendiges Bild von seiner vielseitigen Tätigkeit. Mitten in derselben, während einer Arbeit für dieses Blatt, der er sich auf unsere Bitte unterzogen hatte, ereilte ihn der Tod.

Wenn seine hinterbliebene Gattin und Kinder etwas trösten kann, so sei es der Gedanke, dass jetzt viele und nicht die schlechtesten der deutschamerikanischen Lehrerschaft als Freunde um ihren Toten trauern, denen er ein allzeit zur Hilfe bereiter Kollege und Freund, Ratgeber und Förderer ihrer Sache war; und, wo man die Errungenschaften des deutschen Geistes in unsern Schulen verfolgen wird, da wird auch der Name Weicks in Ehren genannt werden.

Nachruf.

W. H. Weick ist tot. Am 14. Oktober wurde er, der Besten einer, vom unerbittlichen Schnitter hinweggerafft. Bei der Arbeit, inmitten seiner ihm so lieben Bücher, traf ihn ein Herzschlag, ein leichtes, beneidenswertes Dahinscheiden, wie schwer es auch seine Familie und seine vielen Freunde getroffen. Was Weick der deutschamerikanischen Lehrerschaft gewesen ist, bedarf an dieser Stelle keiner Auseinandersetzung. Als einer der Gründer des deutschamerikanischen Lehrerbundes und regelmässiger Teilnehmer an den Tagsatzungen desselben; als Mitglied der Prüfungskommission des deutschamerikanischen Lehrerseminars; als immer bereiter Redner, wenn es galt pädagogische Fragen zu erörtern; als Verfasser von Lehrbübüchern hat er sich einen Namen gemacht und in weiten Kreisen Achtung errungen. Ein pflichtgetreuerer, gewissenhafterer Kollege, ein eifrigerer Sucher nach fortwährender Weiterbildung in seinem Fache sowohl, wie auf allen Gebieten des Wissens; ein besserer Strebensgenosse und Kamerad wird uns so bald nicht erstehen. Für Cincinnati und den Staat Ohio aber hat er noch mehr getan. Als im Jahre 1889, nachdem in St. Louis auf dem Gebiete des deutschen Unterrichts die jammervolle Katastrophe eingetreten war und man auch hier anfing, sich mit dem Gedanken einer durchaus nicht wünschenswerten und die Abschaffung des deutschen Unterrichts allmählich einleitenden Änderung desselben zu tragen, da war es wieder Weick, der unentwegt mit Wort und Schrift auf dem Plane stand und nicht nur schliesslich die Gründung des heute 245 Mitglieder zählenden deutschen Lehrervereins von Cincinnati durchzusetzen wusste, sondern auch, zusammen mit Krug-Cleveland,

noch in demselben Jahre die deutschen Lehrer Ohios dahin brachte, einen deutschen Staatslehrerverein ins Leben zu rufen. In diesen beiden Vereinen hat er wiederholt Ehrenstellen bekleidet und ist immer mit Rat und Tat eingesprungen, wenn es not tat. *„Tenax propositi"* — so kann man unseren lieben Toten am besten bezeichnen: durchführen, was er sich einmal vorgenommen, mit seltener Ausdauer und Geduld seinem für richtig erkannten Ziele zusteuern, ungehindert durch scheinbare, anfängliche Misserfolge. Daher mag wohl selten ein Kollege unter aufrichtigerer Trauer zur letzten Ruhe geleitet sein worden als Weick.

Aus dem Lebenslaufe des Dahingeschiedenen sei erwähnt, dass er im Jahre 1841 in Württemberg geboren wurde und, nach Erlangung der nötigen Vorkenntnisse, auf dem Seminar zu Esslingen sich zum Volksschullehrer ausbildete, jedoch, nach kurzzeitiger Lehrtätigkeit in Wildbad, schon in den sechziger Jahren auswanderte und sich in Newark, N. J., niederliess, wo sein Bruder bereits ansässig war. Der englischen Sprache nicht mächtig, verdiente er einige Jahre lang seinen Unterhalt als Drechsler, trat aber dann als Lehrer in der Greenstreet-Schule ein. In der Folge vermählte er sich mit der Witwe seines inzwischen gestorbenen Bruders und bekam eine Anstellung als Lehrer bei einer protestantischen Gemeinde in Buffalo, N. Y., unter Pastor Dr. G. A. Zimmermann. Sodann wurde er Supervisor des deutschen Unterrichts in den öffentlichen Schulen von Buffalo, war kurzzeitig Schulsuperintendent in Tonawanda, N. Y., und bekam endlich im Jahre 1883 eine Anstellung als deutscher Oberlehrer zu Cincinnati. Als solcher wirkte er ununterbrochen bis zu seinem Tode, und da haben wir ihn schätzen gelernt als einen Mann in des Wortes schönster Bedeutung. Und als solchen rufen wir ihm heute zu:

„Wer, wie Du, gewirkt zu seiner Zeit,
Der lebet fort in Ewigkeit."

Constantin Grebner.

Mit vorliegender Nummer schliesst der III. Jahrgang der Pädagogischen Monatshefte, und wir hoffen, dass wir unsern Lesern wenn nicht immer, so doch mitunter Lesestoff geboten haben, der ihnen zur Anregung in ihrer Berufsarbeit, vielleicht auch über dieselbe hinaus, zur Unterhaltung und Belehrung gedient hat.

Der zum Abschluss kommende Jahrgang birgt in sich eine grosse Menge gewissenhafter Arbeit und ernsten, enthusiastischen Strebens, und wir danken von ganzem Herzen unseren Mitarbeitern für ihre rastlose Tätigkeit und bitten sie, uns auch in der Folgezeit treu zu bleiben. Der Wert einer Zeitschrift hängt zum grössten Teile von ihren Mitarbeitern ab; denn aus je weiteren Kreisen dieselben sich rekrutieren, desto inniger wird das geistige Band, welches eine Zeitschrift und ihre Leser verbinden soll. Darum ist es auch von der grössten Wichtigkeit, dass zur Unterstützung und zum Ersatz der Müden und Ruhebedürftigen der Mitarbeiterkreis fortwährend erweitert werde, und wir bitten alle, die sich hierzu berufen fühlen, sich anzuschliessen.

Jeder Lehrer der es ernst mit seinem Beruf meint, strebt vorwärts; nichts ist für die Schularbeit gefährlicher, als wenn sie zum Mechanismus sich gestaltet, als wenn der Schulkarren im längst ausgefahrenen

Geleise jahraus, jahrein dahinfährt. Mag auch nicht alles, was wir bieten, die Billigung unserer Leser finden, so regt es doch zum Nachdenken an und hilft den Mechanismus beseitigen. Es ist uns von einigen unserer Leser, bezw. Leserinnen der Vorwurf gemacht worden, nicht genügend Material für die tägliche Schularbeit zu liefern. Nun, ganz abgesehen davon, dass dies schon des beschränkten Raumes wegen nicht geschehen kann, so haben wir von unseren Lesern eine viel zu hohe Meinung, als dass wir ihnen zumuten würden, einen bis ins kleinste zurechtgelegten Lehrstoff nachzubeten. Wir bringen Lehrproben, Winke und Beobachtungen und überlassen es dem denkenden Lehrer, aus denselben das für seine Schularbeit zu ziehen, was er für seine Verhältnisse für anwendbar hält.

Sollen wir nun ein Klagelied singen über die geringe Leserzahl unseres Blattes? Es ginge uns dann wohl, wie dem Prediger, der bei einem besonders schlechten Kirchenbesuch darüber eine Philippika loslässt und damit doch nur seine Getreuen trifft, anstatt die Kirchenschwänzer. Ja, wenn wir uns an die grosse Anzahl der Lehrer und Lehrerinnen des Deutschen in unseren Schulen wenden könnten, die nicht Leser unseres Blattes sind, wir würden mit unseren Vorstellungen nicht hinterm Berge halten, wir würden ihnen zu Gemüte führen, wie wichtig um ihrer selbst willen und um der Sache willen, der zu dienen sie berufen sind, die Aufrechterhaltung eines Organes ist, das ihre Interessen vertritt. So bleibt uns nur übrig, unsern Getreuen gegenüber die Bitte zu wiederholen, in ihren Kreisen für die Verbreitung der P. M. zu arbeiten.

Wie an anderer Stelle durch die Verlagsfirma mitgeteilt wird, ist der Bezugspreis vom 1. Dezember an erhöht worden. Diese Erhöhung musste geschehen, um die beträchtlichen Herstellungskosten des Blattes zu decken; auf einen pekuniären Gewinn aus demselben hatte die Herold Co. ja von vornherein verzichtet. Sollte den Lehrern des Deutschen dieser geringe Betrag wirklich zu viel sein, den sie für ein Unternehmen leisten sollen, das ihnen so gern dienen möchte, wenn sie nur die Hand dazu böten?

M. G.

Der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage.

Vortrag, gehalten vor dem 32. Lehrertage zu Detroit.

Von *W. H. Weick*, †, Cincinnati, O.

(Schluss.)

In Deutschland, wo, wie schon bemerkt, mehr alte und moderne Sprachen gelehrt werden, als in irgend einem anderen Lande der Welt, erscholl vor etwa 20 Jahren der Ruf: Der Sprachunterricht muss umkehren! Man klagte über Überbürdung der Jugend, sowie über die geringen Erfolge beim fremdsprachlichen Unterricht. Trotzdem viele neue Methoden erschienen, um nach kurzer Zeit wieder von der Bildfläche zu verschwinden, so sind doch manche Fortschritte im neusprachlichen Unterrichte während der letzten zwei oder drei Jahrzehnte zu verzeichnen. Als allgemeines Ferment wirkte hier, sowie in anderen Fächern unstreitig die Herbart'sche Pädagogik, die in den siebziger Jahre anfing, eine starke Verbreitung zu finden. Sie nötigte zu einer strengeren Prüfung der psychologischen Grundlagen des Unterrichts und drängte naturgemäss zu der Frage, ob das bisherige Verfahren im Sprachunterricht der seelischen Beschaffenheit des Lernenden angemessen sei.

Zwei Wege gibt es hauptsächlich, die von der neueren Methode auf dem Gebiete des Sprachunterrichts eingeschlagen werden. Man kann sie kurz mit dem Namen „Lesebuchmethode" und „Anschauungsmethode" bezeichnen. Die erstere, die Lesebuchmethode, hat bis jetzt die grössere Verbreitung gefunden. Sie legt dem Unterricht ein zusammenhängendes Lesestück zu Grunde. Dieses wird in Frage und Antwort, in Umformung und freier Wiedergabe so lange durchgearbeitet, bis der Schüler es sich wirklich innerlich assimiliert hat. Nach dieser Methode wird auch wohl in den meisten unserer amerikanischen Schulen, wo deutscher Unterricht erteilt wird, verfahren; und dass man sehr erfolgreich mit ihr arbeiten kann, ist durch langjährige Erfahrung erwiesen.

Ehe jedoch die Schüler die ersten Lehrschwierigkeiten überwunden haben und man ihnen ein Lesestück in die Hand geben kann, müssen sie durch einen geeigneten Anschauungsunterricht dazu vorbereitet und besonders zum Sprechen angeleitet werden. Man kann die Anschauungsmethode nicht n e u nennen, hat es doch schon in älterer Zeit seit Comenius nicht an Vertretern gefehlt. So werden auch heute den Lehren des Comenius entsprechend Anschauungsmittel in den Kreis des fremdsprachlichen Unterrichts gezogen (denn eine fremde Sprache ist das Deutsche für etwa 90 Prozent meiner Schüler). Durch dass sinnliche Mittel der

Anschauung wird die Aneignung der fremden Sprache kräftig unterstützt, gibt den Sprechübungen eine sichere Grundlage und einen realen Inhalt, der mühelos zur Verfügung steht.

Ihrem Objekte nach lässt sich eine doppelte Anschauung unterscheiden, die unmittelbare und die mittelbare. Die unmittelbare Anschauung legt den Sprechübungen das zu Grunde, was dem Lernenden am nächsten liegt im Schulzimmer und in seiner Umgebung in der Stadt. Unsere Schulzimmer sind zwar, verglichen mit dem Wohnzimmer, etwas kahl und ärmlich ausgestattet, immerhin bietet aber auch das Schulzimmer mancherlei Anschauungsstoff dar, der sprachunterrichtlich verarbeitet und von der allerersten Stunde an zu Sprechübungen, wenn auch in bescheidenster Art, verwandt werden kann: Bankpult und Wandtafel, Wischer und Kreide, Tür und Fenster, Buch und Heft, Bleistift und Feder, dazu natürlich auch der menschliche Körper und seine Teile, sowie die Kleidung. Für eine abstrakte Betrachtung mag es trivial erscheinen, solchen Stoff in Frage und Antwort zu verwerten, es ist dies aber doch ein durchaus naturgemässes und psychologisch-richtiges Verfahren, bei dem die Sprachbildung in ähnlicher Weise vor sich geht, wie wenn das Kind seine Muttersprache lernt. Hier sind die fremden Worte nicht leerer Schall, sondern haben einen sinnfälligen Inhalt. Hier findet eine enge und feste Verknüpfung des Wortes mit dem zu ihm gehörigen Begriffe statt, innige Vermählung von Stoff und Form, ohne das störende Dazwischentreten der Muttersprache. Das fremdsprachliche Wort geht hier in gerader und kürzester Linie zum Begriffe, ohne den Umweg durch das muttersprachliche Wort zu nehmen und haftet infolgedessen mit ganz anderer Festigkeit im Geiste des Schülers. Bei solchen Verfahren haben die Sätze, in denen die Vokabeln auftreten, einen realen Inhalt, der sich unmittelbar dem Verständnisse anschliesst. Da gibt es kein mechanisches Vertauschen des deutschen Wortes mit dem englischen.

Aber nicht bloss die obengenannten Dinge lassen sich als Objekte unmittelbarer Anschauung im neusprachlichen Unterrichte benutzen; einem aufmerksamen Beobachter bietet sich daneben noch manches andere dar. Wer z. B. dem Schüler die Gelegenheit gibt, die Farbenadjektive in direkter Verbindung mit den gleichzeitig angeschauten Farben selbst zu lernen, also „grün“ z. B. unter Hinweisung auf ein grünes Buch oder auf die grünen Blätter eines Baumes, „blau“ unter Hinweis auf eine blaue Halsbinde, „schwarz“ in Verbindung mit der Tinte, der erleichtert dem Schüler das Behalten der neuen Wörter ganz wesentlich, weit mehr, als wer sich begnügt, zu sagen: schwarz heisst black, blau heisst blue u. s. w. Ebenso lässt sich das Steigern des Eigenschaftsworts ganz ohne Zuhilfenahme der Muttersprache dadurch behandeln, dass man vor den Augen der Kinder zwei oder mehrere Gegenstände von verschiedener Grösse

zusammenstellt und in der neu zu erlernenden Sprache vergleicht. Dass sich die Zahlwörter sehr zweckmässig in Verbindung mit konkretem Anschauungsmaterial einüben lassen, ist allgemein bekannt. Dasselbe gilt von den persönlichen, hinweisenden und besitzanzeigenden Fürwörtern, die bei rein grammatikalischer Behandlung bekanntlich grosse Schwierigkeiten machen. Nicht minder ist die unmittelbare Anschauung für das Einprägen der gebräuchlichsten Präpositionen zu verwerten; man braucht nur die durch Präpositionen ausgedrückten räumlichen Verhältnisse herzustellen, oder wenn sie schon vorhanden sind, zu benutzen, um eine treffliche Stütze für das Einprägen dieser Wörter zu gewinnen.

Auch auf dem Gebiete des Tätigkeitswortes ist Gelegenheit für direkte Sprachbildung unter Anwendung der unmittelbaren Anschauung vorhanden, ganz ohne Vermittlung der Muttersprache. Natürlich ist hier vor allem an die zahlreichen Verben zu denken, die eine Handlung ausdrücken. Man braucht nur die entsprechenden Handlungen unter gleichzeitiger Benennung der Handlung in der zu erlernenden Sprache auszuführen oder ausführen zu lassen, so hat man einen Grund für feste Apperzeption dieser Verben gelegt, und der Schüler wird dann dieselbe Handlung, wenn sie sich wieder vor seinen Augen abspielt, auf eine an ihn in der neu zu erlernenden Sprache gerichteten Frage auch in der deutschen Sprache richtig bezeichnen.

Wenn die unmittelbare Anschauung auf der ersten Stufe der Spracherlernung eine wichtige und ganz unschätzbare Rolle spielt, so soll damit natürlich nicht gesagt sein, dass man auf den oberen Stufen darauf verzichten soll. Im Gegenteil, man kann nur empfehlen, sie bis oben hinauf zu verwenden, so oft sich Gelegenheit dazu bietet.

Es ist nun aber offenbar, dass die unmittelbare Anschauung allein für das schulmässige Erlernen einer fremden Sprache nicht ausreicht; gewisse Gegenstände kann man ja in unsere Klassen behufs Vornahme von Sprachübungen bringen, aber das hat natürlich seine Grenzen. Und da man anderseits mit der Klasse nicht gut hinauswandern kann in die Welt zum Zwecke des Sprachunterrichts, so wird man darauf bedacht sein müssen, die Welt in der Form des Bildes in die Klasse hereinzuziehen. So tritt der unmittelbaren Anschauung als zweckmässige Ergänzung die m i t t e l b a r e zur Seite, die durch das Bild geboten wird.

Die Verwendung des Bildes im Dienste des modernen Sprachunterrichts hat in neuerer Zeit eine ziemliche Verbreitung gefunden, eine Erfindung unserer Tage ist sie jedoch nicht. Schon Amos Comenius wusste, dass „die Knaben stracks von ihrer Jugend an sich an Gemälden belustigen und die Augen gerne an solchen Schauwerken weiden; wer aber zuwegen bringt, dass von dem Würzgärtlein der Weisheit die Schrecksachen hinweg bleiben, der hat alles (sehr) Grosses geleistet." Er hatte eine

klare Erkenntnis von der pädogogischen Tragweite des Anschauungsprinzips, und sein Orbis pictus zeigt die praktische Anwendung dieser Erkenntnis. Nicht minder würdigten Rousseau und besonders Pestalozzi den Wert des Anschauungsprinzips, und der letztere kannte sogar schon sehr deutlich die Bedeutung der sinnlichen Anschauung für das Erlernen fremder Sprachen. Basedow machte die Anschauung in seinem Philanthropin in Dessau zur Grundlage des Unterrichts, und in diesem Sinne wurde auch das Französische dort gelehrt. Man weiss dies aus den von verschiedenen Seiten vorliegenden Berichten über das grosse öffentliche Examen, das Basedow im Mai 1776 mit seinen Zöglingen veranstaltete, und zu dem eine Reihe hervorragender Männer Deutschlands und der Schweiz eingeladen worden waren. Bei diesem Examen wurde auch französisch geprüft, und als Grundlage der Sprechübungen diente ein vor der Klasse aufgehängtes Frühlingsbild. Professor Schummel, der in Fritzens Reise nach Dessau ausführlich über das Examen berichtete, spricht sich sehr anerkennend über die französischen Leistungen der Philanthropisten aus, und ebenso Freiherr v. Rochow, der bekannte „märkische Pestalozzi". Das Verfahren hat sich also schon in älterer Zeit bewährt, es ist nur später in Vergessenheit gekommen, und hat in unsern Tagen von neuem sozusagen wieder entdeckt werden müssen.

Seit den fünfziger Jahren wurden verschiedene Versuche gemacht, den neusprachlichen Unterricht an Anschauungsbilder anzuschliessen. Einer der ersten war Karl Griep in Hamburg, der seiner Anleitung zum Unterricht im Französischen die Wilke'schen Bildertafeln zu Grunde legte. Ihm folgten noch mehrere, die dieselben Bilder benutzten, andere bevorzugten die Strübin'schen Bildertafeln. Was aber auch die Verdienste dieser Methodiker sein mochten, es gelang keinem, die allgemeine Aufmerksamkeit der Lehrer der neueren Sprachen auf das Verfahren zu lenken. Zum Teil lag dies wohl an den verwendeten Anschauungsmitteln: die Bilder waren für den Klassenunterricht durchweg zu klein; zum Teil lag die Lehrerschaft noch zu sehr in dem Banne der grammatischen Methode. Erst musste die Reformbewegung eintreten, wie schon berichtet wurde, und dann mussten Anschauungsbilder geschaffen werden, die für den Klassenunterricht gross genug und in künstlerischer Hinsicht möglichst vollendet waren.

Im Jahre 1884 erschienen bei E. Hölzel in Wien die vier Jahreszeiten in Bildern für den Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Sie waren von hervorragenden Schulmännern zusammengestellt und von einem namhaften Maler gemalt worden. Wegen ihrer reichen Stoffauswahl, wegen der natürlichen Anordnung, wegen der künstlerischen Auffassung und Darstellung, sowie wegen der hinreichenden Grösse haben die Hölzel'schen Wandbilder schnell Eingang in viele Schulen gefunden.

Ihrer Schönheit wegen sind sie auch dazu angetan, auf die ästhetische Bildung der Schüler vorteilhaft einzuwirken, und bringen farbenfrische, natürliche Gruppen, die sich zur Besprechung, nicht nur in der Muttersprache, sondern auch in der fremden Sprache eignen. Sie sind eine Fundgrube des Wissens, der Unterhaltung und geistiger Anregung, und es wird unter ihrer Zuhilfenahme das Anschauungs- und Denkvermögen der Schüler, sowie ihre Sprechfertigkeit wesentlich gefördert.

Das Verdienst, der erste gewesen zu sein, diese Wandbilder für den französischen Unterricht zu benutzen, gebührt einem Landsmanne Pestalozzi's, dem schweizerischen Pädagogen S. Alge. Nach erfolgreicher Durcharbeitung der Jahreszeitenbilder mit seinen Schülern, veröffentlichte er 1887 einen Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen; es ist „eine sehr tüchtige methodische Leistung, die nicht allein bei der Stoffbehandlung etliche Momente höchst wirksam zur Geltung bringt und sich nicht nur an den Verstand, sondern auch an Herz und Gemüt des Schülers wendet."

Auf Alge folgten in kurzer Zeit verschiedene andere moderne Sprachlehrer und Leitfäden für den französischen und englischen Sprachunterricht, so dass jetzt ungefähr ein Dutzend für das Französische und nicht viel weniger für das Englische im Felde sind. Unverkennbar geht daraus hervor, dass die Zahl der Anhänger dieser Methode im Wachsen begriffen ist, und dass die Zweckmässigkeit und Tragweite der Methode mehr und mehr erkannt wird.

Noch ist leider jene Richtung im Anschauungsunterrichte nicht ganz überwunden, die mit grausamer Eindringlichkeit den Kleinen herzlich gleichgültige Dinge — die Gabel, das Rad, das Bett — zerfasert und durch umständliche und möglichst vollständige Besprechung aller Verhältnisse und Dinge der Welt zu wirken sucht. Sie glaubt im Anschauungsunterricht ein ganzes Konversationslexikon vrmitteln zu müssen. In dickleibigen Anleitungen findet der Lehrer eine Unmenge von Namen und Sachen, oft reine Fachausdrücke, ohne deren Kenntnis er Lehrer geworden ist, die er aber in die kleinen Köpfe pfropfen soll. Das Gemüt muss bei einem so beschaffenen Anschauungsunterricht zu kurz kommen; aber auch die erhoffte Verstandesschärfung und Sprachbildung stellen sich nicht ein. Es fehlt eben das lebendige Interesse des Schülers, welches ihm das Lernen zur Freude macht und die Zunge löst; denn: „wes das Herz voll ist, des geht der Mund über".

Mit den Hölzel'schen Bildern kann einfach der Lehrer nicht den soeben geschilderten Anschauungsunterricht betreiben, sie zwingen ihn förmlich, „den Anschauungsunterricht aus dem Bannkreise des trockenen Realunterrichts zu erlösen und mehr mit den Bedürfnissen des kindlichen Gemütes in Einklang zu bringen." Wie in diesem letzteren Sinne die

Bilder verwendet werden sollen, hat Jordan in seinen „Materialien für den Anschauungsunterricht in den Elementarklassen" in geradezu trefflicher Weise gezeigt. Die vier Hefte, die jedem nicht dringend genug empfohlen werden können, der diese Bilder in seinen Klassen benutzen will, enthalten Stoff genug für vier Schuljahre, bei der Zeit, wie sie uns deutschen Lehrern zugemessen ist.

Die deutschen Lehrer von Cincinnati können sich glücklich schätzen, dass ihr Schulrat so viel Interesse für den deutschen Unterricht in seinen Schulen gezeigt hat, diese vier Jahreszeitenbilder für die deutschen Klassen Cincinnatis anzuschaffen. — Andere mögen diesem Beispiele folgen!

Allerlei.

(Aus unsern Wechselblättern.)

Kleinigkeiten. 1. Vor gewissen üblen Angewohnheiten möge sich der Lehrer unausgesetzt hüten. So vor dem stereotypen Wiederholen der Antwort des Schülers und vor regelmässigem Hinzufügen, wie „richtig", „gut". Erstens ist der Lehrer sich selbst gegenüber verpflichtet, sein Organ so viel als möglich zu schonen; zweitens bedeuten jene Wiederholungen und Bemerkungen Zeitvergeudung; drittens werden die Kinder durch sie daran gewöhnt, den Worten des Lehrers kein sonderliches Gewicht beizulegen, wenn sie den Lehrer häufig überflüssiges reden hören; endlich erhalten böswillige Elemente willkommenen Stoff, durch Gebrauch jener Redensarten den Lehrer zu verspotten. Nicht minder bedenklich ist die Angewohnheit, dass der Lehrer das vom Schüler schief oder falsch Ausgedrückte, um es richtig zu stellen, in der schiefen oder falschen Form wiederholt. Dem Ohr des Schülers sollen in der Schule tunlichst unrichtige Tonbilder ferngehalten werden. Denn gar leicht bleiben *diese* beim Schüler haften, weil er sich nachträglich nicht mehr genau zu erinnern vermag, was von dem Gesagten und Gehörten das Richtige, was das zu Vermeidende war. Auch ist es nicht immer zweckdienlich, den oder jenen Schüler aufzurufen, der es besser oder richtiger sagen soll; macht man doch da häufig die Erfahrung, dass die Aufgerufenen das Falsche nicht gemerkt haben oder neue Verkehrtheiten vorbringen. Meist wird es das Beste sein, wenn der Lehrer selbst das Betreffende in richtiger Fassung und mit markierter Betonung ausspricht und es von dem einen oder dem anderen Schüler, hin und wieder auch im Chor, wiederholen lässt, um so auf wirksame Weise das Sprachgefühl der Kinder zu wecken und zu üben.

2. Nach Behandlung eines Lesestücks empfiehlt es sich häufig, die lesenden Kinder in Bezug auf Richtigkeit, Genauigkeit und Wohllaut des Sprechens durch *Zuhören*—bei geschlossenem Buche—zu kontrollieren. Wer beim Lesen der Kinder gleichzeitig mit dem gehörten Worte das geschriebene verfolgt, wird nicht selten mancherlei zu hören glauben, was der Schüler tatsächlich nicht oder wenigstens nicht richtig und deutlich gesprochen hat.

Es gibt auch Lehrer, die geradezu eine Scheu haben, den Schülern *selbst vorzulesen*. In solchen Klassen findet sich dann regelmässig der bekannte leiernde Schulton, der weder Wort- noch Satzton zu seinem Rechte kommen lässt und die geistige und gemütliche Auffassung des Gelesenen auf Schritt und Tritt hemmt.

3. Hinsichtlich der *Korrektur* der Aufsätze und Diktate ist vor der Angewohnheit dringend zu warnen, die Aufsätze und Diktate in *einem* Zuge, alle Hefte hintereinander ohne zeitliche Unterbrechung zu korrigieren. Die geistige Spannkraft des Korrektors reicht nicht aus, um sämtliche Hefte mit der erforderlichen Aufmerksamkeit und der wünschenswerten Gemütsruhe durchzugehen. Die unausbleibliche Folge ist das Übersehen zahlreicher, oft schwerer Fehler. Gegen diese für den Lehrer und wohl auch für den Schüler peinliche Erscheinung ist das zweckmässigste Mittel, die Korrektur ein und derselben schriftlichen Arbeit in mehreren Portionen vorzunehmen und dazwischen herein sich mit etwas anderem zu beschäftigen.

(Aus der Schule—für die Schule.)

Neues über die „Linkser“. Von einem ganz neuen Gesichtspunkte aus werden, wie wir einem Bericht der „Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane“ entnehmen, die Erscheinungen der sogen. „Rechtshändigkeit“ und „Linkshändigkeit“ von F. Lueddeckens in einer sehr bemerkenswerten Studie beleuchtet. Danach handelt es sich bei der „Linkshändigkeit“ nicht etwa um eine Angewohnheit, die durch die Nachlässigkeit von Müttern, Kinderwärterinnen oder Pflegerinnen entstanden ist, sondern diese Erscheinung ist auf tiefgreifende physiologische Verhältnisse zurückzuführen, die oftmals durch Vererbung übertragen sind. Das ausschlaggebende Moment ist der in den beiden Kopfseiten herrschende Blutdruck. Unter normalen Verhältnissen muss, wie an der Hand der Entwickelungsgeschichte und mit Hilfe von pathologischem Beweismaterial gezeigt wird, der Blutdruck in der linken Kopfhälfte ein höherer sein als in der rechten. Es gibt unter den Menschen drei Typen: bei der grossen Mehrzahl besteht ein höherer Blutdruck in der linken Kopfhälfte, bei einer ganzen Anzahl Individuen ist er in der rechten Kopfseite höher, und in seltenen Fällen ist, wenigstens theoretisch, eine gleiche Blutverteilung in beiden Hälften anzunehmen. Im ersten Falle entsteht die sogen. Rechtshändigkeit, im entgegengesetzten Falle die Linkshändigkeit. Gleicher Druck gehört zu den Ausnahmen, und es macht eher den Eindruck, als wenn ein abwechselndes Überwiegen der einen oder anderen Hälfte dabei stattfände. In einem solchen Fallen waren z. B. die behandelnden Ärzte sicher, dass eine doppelte Gehirntätigkeit bestand, und dass, wenn die Sprache schlecht, das Wesen heftig und unangenehm war und eine rechtsseitige Lähmung bestand, die rechte Hemisphäre das Übergewicht hatte, wenn dagegen die Sprache fliessend, das Benehmen ruhig und die linke Seite gelähmt war, die linke Hemisphäre überwog. Die Ausdrücke „Rechtshändigkeit“ und „Linkshändigkeit“ sind eigentlich unpassend, weil sie zu falschen Vorstellungen Anlass geben. Beide Erscheinungen beschränken sich nicht nur auf die Hände, sondern können sich in mehr oder weniger hohem Grade über die ganze Körperhälfte erstrecken. An einer beträchtlichen Zahl von „Linksern“ wurde die grössere Weite der linken Pupille beobachtet; man bemerkte auch Erscheinungen, die auf eine langsamere Entwickelung des motorischen Sprachzentrums zurückzuführen sind, einmal eine Hemmung der Sprache und Stammeln besonders im Zustande der Erregung, dann aber auch Undeutlichkeit der Laute vom Lispeln und Anstossen mit der Zunge bis zu ganz ausgeprägtem Stottern. Eine Reihe von interessanten Beobachtungen stellte Lueddeckens an seinem eigenen Sohne an. Drei Monate nach der Geburt bemerkte man, dass die linke Pupille bedeutend weiter war als die rechte. Später zeigte sich bei dem Kinde die Neigung, sich beim Schlafen auf die linke Seite zu drehen. Als es sieben Monate alt war, bevorzugte es beim Ergreifen von Gegenständen die linke Hand vor der rechten. Beim Gehenlernen beobachtete man, dass das rechte Bein schwächer war als das linke; auch die Sprache des Kindes zeigte ein eigentümliches Verhalten. Der Verfasser hebt besonders hervor, dass Versuche, dem „Linkser“ den

vorwiegenden Gebrauch der linken Hand in der Jugend abzugewöhnen, meistens ohne Erfolg bleiben, und dass man die Linkshändigkeit, anstatt sie abgewöhnen zu wollen, lieber zu möglichster Vollkommenheit auszubilden streben soll.

(Aus der Schule — für die Schule).

Freiheit, die ich meine. Als ich jung war, habe ich, wie wohl andre auch, beim Gesang des Schenkendorfschen Freiheitliedes nicht viel nachgedacht über die erste Zeile, die „Freiheit, die ich meine", und mich nur an der herrlichen Singweise und dem „süssen Engelbilde" ergötzt. Und so wird es den meisten andern auch ergangen sein und zum Teil noch ergehen. Erst später dachte ich, Schenkendorf sage uns ja in seinem Liede gar nicht, welche Freiheit er meine, und so könne sich am Ende jeder ein Bild der Freiheit machen, die e r meine, wie denn auf diese Art ein gar verschiedenes Bild sich ergebe, je nachdem einer politisch gesinnt ist, nach der ganzen Stufenleiter von den fast an dem Hergebrachten Hängenden bis zum Freiheitsmanne der roten Republik. Als mir jedoch Weigands Erklärung des Wortes „meinen" zu Gesicht kam, wurde mir erst klar, was Schenkendorf „meinte". Weigand führt „meinen" in verschiedenen Bedeutungen an: 1. im Sinne haben; 2. gesinnt sein gegen; 3. in Herz und Sinn zugeneigt denken an; herzliche Zuneigung fühlen gegen u. s. w. — Diese letztere Bedeutung — lateinisch *amplecti* — erst im 12. Jahrhundert aufgetreten, ist aber in neuerer Zeit ganz ausser Gebrauch gekommen. In früheren Jahrhunderten wurde „meinen" vrmöge seiner damaligen Bedeutung häufig in anlautendem Gleichklang (alliterierend) mit „minnen" verbunden; „dass ich dich mehr und allermeist minne und meine"; „dass man zum ersten und letzten — Gott meine und minne". Ferner sagt Dr. Martin Luther in seinem grossen Katechismus bei der Erklärung des sechsten Gebots: „Mann und Weib sollen für allen Dingen in Liebe und Eintracht bei einander wohnen, dass eins das andere von Herzen und mit ganzer Treue *m e i n e*". Desgleichen heisst es in einem Traugebet der erneuerten preussischen Agende: — „dass sie einander von Herzen meinen". Und endlich finden wir in dem schönen Liede Zinzendorfs (1700—1760) „Herz und Herz vereint zusammen" (Nr. 217 des württb. Gesangbuches) im sechsten Vers: „Ach du holder Freund, vereine deine dir geweihte Schar, dass sie sich so herzlich meine, wie's dein letzter Wille war." Das Herz unseres Sängers Schenkendorf (1783—1817) erfüllte bräutliche Lieb zur Freiheit, „dem süssen Engelbild, dessen stilles Weben wonnig uns durchdringt". Es scheint mir von Wert, dass auf diese Bedeutung von „meinen", die seit hundert Jahren ganz ausser Gebrauch gekommen und dem jetzigen Geschlecht zum grossen Teil unbekannt geworden ist, bei Gelegenheit in Schule und Vereinen aufmerksam gemacht werde.

Stuttgart. *Moritz Zeller.*

(Zeitschrift des Allg. Deutschen Sprachvereins.)

Psychologie und Pädagogik. Im wissenschaftlichen Ferienkurse für Lehrer zu München schloss Professor Dr. Lipps seine 10 Vorträge über Assoziationspsychologie mit folgenden Worten: „Eingangs sagte ich, man könne die Assoziationspsychologie nicht aus dem Ganzen der Psychologie herauslösen, weil sie in alle Gebiete des psychischen Leben hineingreift. Die Assoziationslehre könnte man als „Psychologie" vortragen und all dies liesse sich auch noch weiter auf die psychische Gesetzmässigkeit zurückführen. Dass muss hier unterbleiben. Sie hatten von Anfang an das Bewusstsein, dass Sie durch die Assoziationspsychologie auf Verschiedenes für Sie Brauchbares aufmerksam gemacht werden können. Aber die ganze Psychologie hat Bedeutung für den Pädagogen; der Pädagoge hat eine Nutzanwendung von ihr zu machen. Sie sind die Anwender der Psychologie; Sie dürfen die Psychologie nicht

nehmen als einen Teil der Geisteswissenschaft, sondern als die Geisteswissenschaft überhaupt mit Einschluss der Logik oder Erkenntnislehre, Ethik und Ästhetik. Für alles das sind Sie Anwender. Die Pädagogik ist die ins Praktische übersetzte Psychologie in diesem weiten Sinne des Wortes. Die Psychologie und ihre Sonderdisziplinen Logik, Ethik und Ästhetik sind mit Recht die Hauptdisziplinen des Philosophen. Insofern lässt sich auch sagen, die Pädagogen sind praktische Philosophen, sie haben angewandte Psychologie zu treiben. Es gehört am Ende auch noch der Versuch einer das Individuum befriedigenden allgemeinen Weltanschauung dazu; etwas dergleichen müssen auch Sie haben: jeder Mensch hat eine Weltanschauung. Nicht von aussen her soll sie aufgenommen werden, nicht eine eingeprägte soll sie sein, sondern eine Welt- und Lebensauffassung, die aus Ihrem eigenen Innern geboren ist und aus Ihrem inneren Bewusstsein entspringt. Das heisst dann, dass wir, Sie und ich, einander recht nahe stehen, dass der Philosoph der natürliche gute Freund der Pädagogen ist, und es ist wünschenswert, dass es sich so verhält. Die Unterscheidung in Elementarlehrer und höhere Lehrer ist ein sprachlicher Missbrauch. Der höchste Lehrer ist der, der am meisten leistet, der es mit seiner Aufgabe am genauesten nimmt. Sie legen das Fundament, auf welchem weiter gebaut wird. Dieses Fundament ist die Hauptsache und die wichtigsten Personen sind die, welche diese Fundierungsarbeit leisten. Die Philosophen haben allen Grund, vor dem Stand, den Sie vertreten, die höchste Achtung zu haben. Es gibt keine grössere Aufgabe im Staate, als die des Unterrichts und der Erziehung. Also sind Sie der erste Stand und haben das Recht, sich als solcher zu fühlen. Sie haben das Recht zu einem besonderen Stolze und dazu, sich Ihrer Haut zu wehren. Dafür gibt es ein gutes Mittel, den Zusammenschluss."

Zum Nachdenken. Auf einsamer Heide sitzt ein Maler. Er schaut und malt, Was ist denn da zu malen? Da eine Pfütze, dort gekniektes Schilf im Hintergrunde ein vom Sturm zerrissener Weidenstumpf; Eine Krähe sitzt darauf. An den Baum lehnt sich ein alter Hirte, ruhig weidet er seine Herde in der Nähe. Der Himmel ist trübe. Einige Wölkchen ziehen in der grauen Luft dahin. Wo ist da Schönheit? Das Abendrot ist schön; sonst sehe ich nichts, was fesseln könnte. Langweilig, sterbenslangweilig ist es hier.

Einige Monate später. Ich bin in einem Kunstsalon, bleibe hier stehen, bleibe dort stehen. Meine Seele bleibt kalt. Da, was ist das? „Nach dem Sturm auf der Heide" lese ich. Ich versenke mich in den stillen Frieden der Landschaft. Noch kann man die tosende Macht des Sturmes, der sich eben gelegt haben muss, an manchen Anzeichen merken. Aber wie still ist alles geworden! Eine unbezwingliche Sehnsucht nach Frieden ergreift den Beschauer. Und dort der alte Hirt! Seine Runzeln erzählen von manchem sturmdurchtobten Tag, von manchem Kampf in heisser Brust. Wie zornig mochten einst diese Augen gefunkelt haben! Weh dem, der die Kraft dieser Faust zu fühlen bekam, als noch der Arm sehnig, der Mut ungebrochen war. Aber jetzt? Milde lächelt das Auge; ;mit sanfter Hand führt der Greis eeinen Hirtenstab. Er lebt schon halb dort hinter der Farbenglut der Abendröte, die sein sehnendes Auge sucht. Friede hat er gesucht, Friede hat er gefunden, durch Kampf gefunden.

Wie sonderbar! Ich kenne die Landschaft, den Alten. Es sind dieselben und doch nicht dieselben, die ich vor einigen Monaten sah. Mein Auge blieb an der Oberfläche haften; ich sah nur das Schale, das Fade, das Alltägliche. Der Künstler aber hat das Ewige, das Schöne gefunden unter der äusseren, rohen Hülle. Sein Auge sah tiefer. Es suchte die Schönheit, und es fand sie. Es findet sie überall, auch im Alltäglichen.

Und du Lehrer? Sieh' dort deine kleine Schar! Kinder wie alle Kinder, dumm, faul, unbotmässig. So meinst du. Suche die Schönheit in deinen Kindern, und du wirst sie finden: bei einem jeden eine eigentümliche Schönheit. Aber suchen musst du und dein Auge im Aufsuchen üben. Schau nicht auf das Zufällige, auf die äusseren Hüllen, auf die Schlacken; schau tiefer, immer tiefer. Etwas wirst du sicher finden. Und dann pflege diese Kleinigkeit, soviel in deinen Kräften steht. Es wird ein verklärender Schein auf das ganze Kind fallen: Du hast den „Menschen" im Menschen gefunden. Wie hoch beglückt solch Suchen und Finden! K. K.

(Schulblatt für Elsass-Lothringen.)

Zwei sich gegenüberstehende Ansichten über unsere deutsche Schrift. In Besprechung eines in der diesjährigen Abgeordnetenversammlung des Deutschen Landes Lehrervereins in Böhmen gefassten Beschlusses, dass das Vereinorgan, die „Freie Schulzeitung", in der sog. „deutschen Schrift" erscheinen soll, schreibt das letzgenannte Blatt folgendes: „Hut ab vor Männern, die gewillt sind, völkische Eigenart zu hüten; Achtung vor einem derartigen Vereinsbeschlusse! Aber mit dem nationalen Charakter unserer eckigen Schrift hat es sein Bewenden. Ihre Entstehung ist nicht bei den Deutschen zu suchen. Es ist eine erwiesene Tatsache, dass sie nichts anderes ist, als eine verschnörkelte Schrift der Mönche. Anfangs bediente man sich auch in Deutschland der alten lateinischen Buchstaben. Erst um die Zeit der Kreuzzüge begannen die Mönche an den Lateinbuchstaben allerlei Verzierungen anzubringen, die im allgemeinen dem gotischen Baustile entsprachen. Daher stammt auch der Name „gotische Schrift". Der gotische Stil hat aber mit dem Volke der Goten nicht das Mindeste gemein. Bekanntlich ist Frankreich seine Geburtsstätte; sein Name ist ein Spottname, welcher aus jener Zeit stammt, in der man diesen Stil noch gering achtete. Die Franzosen bezeichneten damals mit „Gotisch" soviel als geschmacklos, altmodisch. Die andern Länder Frankreich, Italien, Spanien, in denen die Mönche die neuen Schriftformen, die, weil oben und unten umgebrochen, auch Fraktur genannt wurden, eingeführt hatten, kehrten im Laufe des 16. Jahrhunderts zur Lateinschrift zurück. In Deutschland war es kein Geringerer als Albrecht Dürer, der in seinem 1525 erschienenen Werke „Unterweisung in der Messung mit Zirkel u. Richtscheit" der Wiedereinführung der alten einfachen Schriftformen eindringlichst das Wort redete. Aber die Deutschen blieben bei der verschnörkelten Mönchsschrift und halten sie fälschlich noch heute für ein *nationales* Erbe. Wir Lehrer hätten alle Ursache, jene Bestrebungen, die dahinzielen, dass die alte Schrift auch im Deutschen zur Alleinherrschaft gelange, zu unterstützen. Es wäre viel erreicht, wenn unsere Schüler nur *eine* Art der Schreib- und Druckschrift zu erlernen hätten."

In den Petermannschen Mitteilungen, Jahrgang 1901, befindet sich ein Aufsatz von Dr. L. Henkel über: Die Verbreitung der Schriftarten in Europa; diesem Aufsatze ist eine anschauliche Karte beigegeben. Nach Henkels Mitteilungen ist die Fraktur im Gebrauch bei den Deutschen, Dänen und Norwegern, sowie bei den Lausitzer Sorben, den preussischen Litauern und Masuren und den Letten und Esthen der Ostseeprovinzen. Für religiöse Bücher ist in Schweden und Finnland ebenfalls die Fraktur üblich. Henkel schreibt: „Von einem Aufgeben der sogenannten deutschen Schrift sind wir heute entschieden weiter entfernt als vor zwanzig Jahren." Ferner lesen wir: „Doch hat sich wenigstens in Deutschland die Stellung der Fraktur in den letzten anderthalb Jahrzehnten entschieden gestärkt, worauf auch die mächtige moralische Unterstützung von Einfluss war, die Fürst Bismarcks Parteinahme für sie leistete."

*Sehen lernen.**) Man redet gar oft und gern von dem angeborenen künstlerischen Trieb der Kinder, begnügt sich aber selten nur mit der Tatsache, dass wirklich jedem Menschen ein Unterscheidungsvermögen, Dispositionen für Lust- und Unlustgefühle in die Wiege gelegt worden sind, sondern gleich spricht man von „jungen Künstlern" und fabuliert von den ausgesprochen „ästhetischen Gefühlen" des Kindes. Nun muss aber immer und immer wieder darauf hingewiesen werden, dass von einem eigentlichen oder höheren „ästhetischen Gefühl" im Kindesalter doch noch kaum gesprochen werden kann. Mag auch das siebenjährige oder sogar zehnjährige Kind eine „Freude" an bunten Farben, an schönen Blumen empfinden, so haben doch diese einfachen Äusserungen des Lustgefühles mit dem eigentlichen Kunsttrieb des Menschen noch nicht viel zu schaffen, sondern erscheinen eben „nur als die natürliche Lust des empfindenden Organismus an wechselnder und mannigfacher Erregung seiner verschiedenen Empfindungsnerven, die für das gesunde Fortbestehen und die Leistungsfähigkeit derselben notwendig ist...." Der kleine Zeichner kümmert sich keineswegs um eine genaue Ähnlichkeit. Er ist weit mehr Symboliker als Naturalist und will bloss andeuten; dabei ist er naturgemäss an das Gesetz der künstlerischen Ökonomie gebunden, d. h. er wird durch das Bedürfnis, seine Resultate mit den einfachsten Mitteln möglichst schnell zu erzeugen, zu einer in jedem Strich wirksamen Darstellungsart geleitet. Diese oft äusserst dürftige und primitive, von erstaunlicher Gleichgiltigkeit gegen Form- und Zahlverhältnis Zeugnis ablegende Darstellungsweise scheint sich allerdings in einem auffallenden Gegensatz zu der viel und auch nicht mit Unrecht gerühmten Beobachtungsgabe der Kinder zu befinden. Der Grund dieses scheinbaren Widerspruches liegt aber in der charakteristischen Eigenart der kindlichen Beobachtungsweise, welche launenhaft wählerisch und einseitig ist, nur das Ganze berücksichtigt, wobei einzelne ganz minderwertige, aber vorspringende Züge, Zufälligkeiten, wie: Knöpfe, Sonnenschirm, Schnurrbart etc., über Gebühr hervorgehoben, dagegen andere wesentliche und wichtige Teile durchaus vernachlässigt oder ganz übersehen werden. Von einer sorgfältigen Anschauung, einer analysierenden Prüfung der Formen und Elemente, auf welcher die Erkenntnis der Linienrichtung, die relative Stellung der einzelnen Figurenteile zueinander und deren Proportionsverhältnis untereinander beruht, ist keine Rede. Die tiefere, psychische Verarbeitung der gegebenen Gesichtswahrnehmungen zu geordneten, klaren Anschauungen der konkreten Gegenstände ist also von Anfang an sehr mangelhaft. Damit ist aber gleichzeitig bewiesen, einerseits, dass das ästhetische Geniessen erst erlernt werden muss, also Gegenstand der psychologischen Bildsamkeit ist; andererseits, dass diese Bildsamkeit in engstem Zusammenhang mit der Erziehung zu richtigem Anschauen steht, ja sogar von der letzteren direkt abhängig ist. Jede vernunftgemässe Betrachtung unserer Umgebung, die ästhetische Beurteilung der Natur und ihrer Schönheiten beruht durchaus auf der ausgebildeten Anschauung. Der Blinde wird niemals imstande sein, räumliche Schönheiten ästhetisch richtig beurteilen und nachempfinden zu können. Dass also diese Ausbildung unseres „geistigen Auges", die Heranbildung zu zielbewusstem Anschauen zu den wichtigsten pädagogischen Aufgaben gehört, dürfte auch dem Laien einleuchten; dies um so mehr, als die Tatsache, dass unsere Jugend die Augen nicht richtig zu brauchen versteht und erst zu vernünftigem Anschauen erzogen werden muss, schon längst nachgewiesen worden ist. Herbart und Pestalozzi sind keineswegs die Ersten, welche die Notwendigkeit einer derartigen Erziehung erkannt haben, und wenn heute behauptet wird, die Heranbildung zum be-

*) Aus den Berner Studien zur Philosophie und ihrer Geschichte. Bd. XIX: Dr. Ulrich Diem, „Das Wesen der Anschauung".

wussten Sehen sei Sache eines von selbst sich einstellenden, logischen Vorganges, so sei hier auf den Widerspruch, in welchem sich diese Behauptung mit andern, ebenfalls in jüngster Zeit geltend gemachten Ansichten befindet, hingewiesen. Professor Heim behauptet: „Die allgemeine Fähigkeit zum bewussten Sehen hat mit der Zivilisation abgenommen". Die Klagen Virchows über die mangelhafte Beobachtungs- und Auffassungsfähigkeit seiner Studenten sind bekannt; auch Helmholtz hat konstatiert, dass die vorwiegende Beschäftigung mit Büchern schlechte Beobachter geschaffen hat; und vor zwei Jahren klagte Prof. Esmarch von Kiel über ähnliche Erfahrungen, sowie über die ungenügende, meist überhaupt nicht vorhandene zeichnerische Vorbildung der akademischen Jugend. Diese und ähnliche Stimmen bekunden doch sicherlich das Bedürfnis nach der gewissenhaften Schulung unserer Anschauung, wie sie vor allem ein rationeller Zeichenunterricht zu vermitteln hat, und in diesem Sinne verlangt denn auch Heim: „Möge eine einsichtige Reform des Zeichenunterrichtes nicht nur das Zeichnen, sondern vorerst dessen Grundlage, das Sehenlernen, berücksichtigen und die Beobachtung unserer Jugend heben, zum Segen künftiger Geschlechter."

(Österreichischer Schulbote.)

An die Deutschen im Auslande.*

Ich habe in unserem Familienkreis
Das Holländische ernstlich verboten.
Sonst zählte das reine Deutsch, wie ich weiss,
Bei uns auch schon zu den Toten.
Das Holländische lernen die Kinder bald
In der Schule und durch die Gespielen.
Das Deutsche gewinnt nur im Hause Halt
Bei deutschem Denken und Fühlen.

Und ist es nicht Pflicht, hochheilige Pflicht,
Die Sprache der Eltern zu hüten,
Dass unsere zweite Heimat nicht
Ermangle der herrlichsten Blüten?
Denn mit der Sprache entschwindet der — Geist,
Aus dem sie lebendig entsprossen,
Und was der Fremde erstrebt und preist,
Ist unsern Enkeln verschlossen.

Wohl haben *unzählige Deutsche dies Land*
Zur neuen Heimat erkoren,
Im Glück und im Leide, mit Herz und Hand
Ihm Liebe und Treue geschworen;
Und unsere Kinder die sollen es auch
Verehren als frei'stes der Lande,
Bis an ihren letzten Lebenshauch —
Noch mehr als wir Alten imstande.

Doch sollen die deutschen Laute sie
Als köstliches Erbe bewahren,
Die Heimat der Eltern vergessen nie,
Auch nicht in den spätesten Jahren,
Das Schönste und Edle, dies höchste Gut,
Das reicher gestaltet das Leben,
Hat Deutschland ihnen zur treuen Hut
In seiner Sprache gegeben!

Amsterdam, 16. Mai 1902.

Albert Blankenburg.

---

*) Dies für die in Holland lebenden Deutschen geschriebene Gedicht ist der Zeitschrift „Das Deutschtum im Auslande" entnommen. Die in dem Gedichte ausgesprochenen Mahnungen gelten mit gleichem Rechte für uns Deutschamerikaner. D. R.

Berichte und Notizen.

I. Der Lehrertag zu Minneapolis.

(Für die Pädagogischen Monatshefte.)

Von *B. A. Abrams*, Ass't Supt., Milwaukee, Wis.

(Fortsetzung.)

Zur dritten Hauptversammlung hatte sich eine ungewöhnlich zahlreiche Zuhörerschaft eingestellt, wohl aus Achtung für den ersten Redner auf der Tagesordnung, Herrn W. T. Harris von Washington, den hervorragendsten Pädagogen unseres Landes, den Nestor der amerikanischen Lehrerschaft. Er sprach über die Individualität des Schülers und wie die Schule sie festigen kann. Er erwähnte der stark verbreiteten Ansicht, dass die Schule die Eigenart hemme und zerstöre, dass sie keine Charaktere heranbilde, sondern nur Wesen mit typischen Gemeinzeichen, gleichsam Maschinenerzeugnisse. Die Wahrheit dieser Behauptung bestreitet Herr Harris; selbstverständlich hat er bei der Bekämpfung dieser Ansicht nur die *gute* Schule im Auge. Die gute Schule bezweckt und erzielt Gleichmässigkeit in der Kraft der Entwickelung und im Ausdrucke der Eigenart. Allerdings seien Pünktlichkeit und Regelmässigkeit zwei wichtige Schulziele, aber sie ermöglichen ein Zusammenwirken und gemeinsames Schaffen. Der Robinson Crusoe, der alles allein tue, vollbringt nichts Rechtes, aber vereint mit seinem „Freitag" vervielfältige sich seine Kraft. Die zusammenwirkende Tätigkeit von zehn Männern sei hundertmal grösser als die des einzelnen. Die Irrtümer und Fehler des Einzelnen wirken rettend und wehrend auf andere.

Der auf der niedrigsten Kulturstufe stehende Wilde hat seine Überlieferungen wie der Hochgebildete. Dieser Wilde bringt vielleicht seinen Gesichtssinn zur höchsten Vollkommenheit, doch hat er kein Auge für das, was die Botanik der Menschheit lehrt. Jeder Mensch und jede Gruppe von Menschen macht fortwährend Beobachtungen, und unser schönstes Vorrecht ist es, die Ergebnisse dieser Beobachtungen mitzugeniessen.

Welche Bedeutung die Schule für den Entwickelungsgang des Individuums hat, wird uns klar, wenn wir den Schullehrplänen unsere Aufmerksamkeit zuwenden. Der Gebildete und gelehrte Forscher denkt im gedruckten Worte, welches die feinsten Gedankenschattierungen entwickelt. Ohne diese Mittel hat das Kind so wenig Gelegenheit, sich Kenntnisse anzueignen und Tatsachen einzuprägen, wie der Gorilla Mittelafrikas. Man bringe diese Mittel in das Bereich des Kindes, und seine Individualität wird sich strecken und stärken. Der am Schrifttum sich Nährende wird sich zehnfach rascher entwickeln als der Ungeschulte.

Jeder Unterrichtszweig, meint Herr Harris, stattet das Kind mit neuer Kraft aus. Die Ruhe im Schulzimmer und die Fähigkeit des Kindes, sich die durch das gedruckte Wort vermittelten Gedanken anzueignen, gehören zu den bedeutendsten Ergebnissen der individuellen Entwickelung. Hierdurch werde das Kind in den Stand gesetzt, sich bis zum Kern seiner Aufgabe durchzuringen und alle Schwierigkeiten zu besiegen.

Herrn Dr. Harris folgte als zweiter Redner Charles P. C. Scott vom Redaktionsstabe des „Century Dictionaryy". Er hatte sich die Aufgabe gestellt, die Lehrerschaft davon zu überzeugen, dass es ihre Pflicht sei mitzuwirken, die englische Schriftsprache des Bleigewichtes veralteter, überflüssiger und schwieriger Schreib-

formen zu entkleiden und eine auf phonetischer Grundlage sich aufbauende vereinfachte Rechtschreibung einzuführen. Die Rechtschreibung mit der Literatur zu vermengen, wie es von vielen geschehe, sei ein Irrtum. Die Rechtschreibung sei nur eine Methode, ein Werkzeug, und die Pflicht eines jeden Lehrers sei, einen Versuch, dieses Werkzeug zu verbessern, kräftig zu unterstützen. Rechtschreibung und Etymologie seien grundverschiedene Begriffe; häufig stehe erstere der letzteren feindlich im Wege, und von einer phonetischen Rechtschreibung habe die Etymologie nichts zu befürchten. In allen Ländern bedienen sich die Gelehrten zum schriftlichen Ausdrucke ihrer Gedanken der lateinischen Druckschrift. Dieser Umstand zeige den leichtesten und sichersten Weg zur Erreichung des Zieles. Man gebe jedem Selbstlaut die allgemein übliche lateinische Aussprache, mit Ausnahme von „c" und „s" sei jeder Mitlaut der Vertreter eines einzigen Lautes. Redner lenkte die Aufmerksamkeit seiner Hörer auf die Tatsache, dass die englische eine Mischung vieler Sprachen sei.

In zwei grossen Reichen übe die englische Sprache die Vorherrschaft aus, aber, meint Herr Scott, die Schützlinge in den Kolonien der beiden Reiche werden wenig Freude empfinden, wenn sie erfahren, wie ihre Herren oder Beschützer buchstabieren. „Werke erzeugen Gedanken, und Gedanken werden zu Taten."

Während der Debatte über diesen Vortrag wurde der Ansicht Ausdruck verliehen, dass eine Vereinfachung der Rechtschreibung allerdings wünschenswert, ja notwendig sei; man könne aber dem Amerikanischen Lehrerbund nicht die Pflicht aufbürden, diese Reform durchzuführen; mit dieser Aufgabe müsse eine von der englischen und amerikanischen Regierung eingesetzte Kommission von Sachverständigen betraut werden.

Bis dahin dürften sich wohl die Lexikographen und Herausgeber von Wörterbüchern damit befassen. Der Lehrerbund schenke wohl Reformatoren Gehör, "but only for information."

Für Hochschullehrer dürften die in einem in der Abteilung „für höhere Erziehung" gehaltenen Vortrage ausgesprochenen Ansichten von Interesse sein. Der Redner, Prof. Edwin Dexter von der Universität von Illinois, trat mit aller Entschiedenheit dafür ein, dass das Abgangszeugnis irgend einer guten Hochschule einem Studenten die Tore der Universität öffnen müsse. Der Vortragende verurteilte die Gepflogenheit, die Aufnahme von einer erfolgreichen Prüfung abhängig zu machen. Diese Aufnahmeprüfungen wirken schädlich, denn sie bedingen eine unnötige geistige Anspannung und Aufregung und entfalten das Eintrichterungs- und Einpaukesystem zur höchsten Blüte. Auch werde die Ehrlichkeit und vernunftgemässe Entwickelung des Studienplanes der Hochschule durch die Aufnahmeprüfungen ernstlich bedroht, denn die Leiter und Lehrer der Hochschulen seien nicht immer gegen die Versuchung gefeit, die Schularbeit den Wünschen und Ansichten eines gewissen Examinators in einem bestimmten Fache anzupassen.

Als dritten Grund gegen Aufnahmeprüfungen führte Prof. Dexter die Tatsache an, dass die auf Grund ihres Abgangszeugnisses zugelassenen Universitätsstudenten im allgemeinen Besseres leisten, als diejenigen, die sich vor ihrer Aufnahme einer Prüfung unterwerfen mussten. Andererseits biete das Verfahren, Abiturienten von Hochschulen, deren Lehrplan und Wirken von den Universitäten gutgeheissen wurde, ohne Prüfung zuzulassen, bedeutende Vorteile. Der einzelne Schüler wird von einer Inspizierung der Schule durch kompetente Vertreter der Universität nicht betroffen; die Hochschulen würden angespannt, das Beste zu leisten, und die Universität gewinne Zöglinge, denen man in der Hochschule Gelegenheit gegeben habe, ihre Fähigkeiten ungehemmt durch die Furcht vor einer Prüfung entwickeln zu können, welche mehr das Gedächtnis des Schülers prüfe, als seinen Geist und sein Können.

(Schluss folgt.)

II. Korrespondenzen.

Californien.

Der Verein von Lehrern der deutschen Sprache hielt am 18. Oktober seine regelmässige Herbstsitzung ab, unter Vorsitz von Herrn Prof. Hugo K. Schilling von der Staatsuniversität. Das erste war der Bericht des Komitees, welches ernannt worden war, um in Verbindung mit den Beamten der High School Association eine Reduzierung der Aufnahmebedingungen im Lateinischen an der Universität anzustreben und für grössere Anerkennung, besonders des Deutschen, zu sorgen. Es wurde berichtet, dass nur wenig zu erreichen war. Die ursprünglichen Anforderungen wurden zwar modifiziert, doch werden im wichtigsten Departement, im "College of Letters," immer noch vier Jahre Latein und zwei Jahre Griechisch verlangt; die modernen Sprachen können unter den drei "electives" angerechnet werden, werden aber nicht ausdrücklich verlangt. In den beiden Colleges, Social Sciences and Natural Sciences, können die modernen Sprachen an Stelle der alten treten. Die Hartnäckigkeit der Vertreter der alten Sprachen hat es veranlasst, dass die neuen Aufnahmebedingungen sehr kompliziert sind. — Wann wird diesen Herren endlich einmal der Zopf abgeschnitten werden? Das Komitee wurde vorläufig entlassen, doch behielt der Verein sich vor, auch in Zukunft für grössere Anerkennung der modernen Sprachen neben den alten zu wirken.

Hierauf folgte Prof. Schillings Vortrag über das Thema: „Einige Fragen im elementaren deutschen Unterricht". Hierin sprach sich der Redner dahin aus, dass der elementare Unterricht in den ersten zwei Jahren an High Schools sich darauf beschränken sollte, den Schülern eine Kenntnis der Sprache des alltäglichen Lebens beizubringen. Die Klassiker Schiller, Goethe und Lessing sollten erst später aufgenommen werden, um die Schüler nicht zu früh mit Schwierigkeiten abzuquälen und ihnen dadurch die Sprache zu verleiden. Dabei sollten nur Texte gelesen werden, welche die Schüler mit Deutschland und dem deutschen Volke bekannt machen. Geschichten wie L'Arrabiata, das Mädchen von Treppi, der zerbrochene Krug und andere, die sich in fremden Ländern abspielen, sollten nicht gelesen werden, besonders da es jetzt so viele Texte gibt, die allen anderen Anforderungen genügen. — Nach Schluss des Vortrages wurde derselbe von den Anwesenden besprochen, und die darin ausgesprochenen Ansichten im allgemeinen gutgeheissen.

Nachdem noch ein Komitee ernannt wurde, um die Beamten fürs nächste Jahr zu ernennen, vertagte sich die Versammlung bis zum Schluss des Jahres.

V. B.

Cincinnati.

Es hiesse kaum geschlagene Wunden wieder aufreissen, wollte ich an dieser Stelle nochmals näher der Trauer gedenken, die uns alle ergriff bei der Kunde von dem unerwartet plötzlichen Dahinscheiden unseres lieben Freundes und Kollegen *W. H. Weick*. Das Streben eines so verdienstvollen Mannes erheischt mehr als blosse Erwähnung in einer notgedrungen kurzen Korrespondenz. Dieses Mehr ist ihm geworden, in diesen Blättern sowohl, wie anderen Ortes. Ich aber, so manches lange Jahr sein enger Verbündeter bei keineswegs leichtem Schaffen, darf ihm wohl ins unbekannte Jenseits nachrufen: Ade, du guter Kamerad!

Über die im letzten Berichte bereits berührte *Versammlung des Deutschen Lehrervereins* ist heute nur noch zu melden, dass dieselbe am 4. Oktober abgehalten wurde und in allerseits befriedigender Weise programmässig verlief. Als Zugabe trug ein Männer-Doppelquartett eine aus Deutschland herübergebracht Komposition des Fick'schen „Das Lied meiner Mutter", arrangiert von Theo. Meyder, vor und erntete damit grossen Beifall. Der Vorstand wurde angewiesen, Mittel und Wege zu suchen, um unser angehendes Dornröschen, die Gesangsektion, vor dem Einschlafen zu bewahren. Ein unheilvolles Dauer-Gähnen ist leider an die Stelle der früheren, vielversprechenden Sangesfreudigkeit getreten, und es dürfte nicht eben leicht sein, den Spindelstich, der in derselben Versammlung in Gestalt eines Antrages auf zeitweilige Suspendierung der Gesangsektion tatsächlich appliziert wurde, unschädlich zu machen. Es ist wirklich jammerschade, dass es dahin kommen konnte. Doch: „Noch lebt der alte Gott!"

In der am 30. Oktober abgehaltenen *Versammlung der Deutschen Oberlehrer* wurden Trauerbeschlüsse über das Ableben unseres lieben Kollegen W. H. Weick angenommen, als letzter Tribut für den hochgeschätzten Toten. Den regelmässigen Vortrag hielt Dr. H. H. Fick, und er verstand es, wie immer, die Zuhörer mit seinem Thema, „Einführung

und Ausbreitung des deutschen Unterrichts in Cincinnati", als Einleitung zu einer Reihe von Abhandlungen über verwandte Gegenstände, ganz und voll zu fesseln. Zum Schlusse wurde ausgemacht, dass sämtliche männliche deutsche Lehrer unserer Schulen sich nach der am 6. Dezember im Deutschen Lehrervereine stattfindenden Gedenkfeier des hundertjährigen Geburtstages Wilhelm Hauffs zu einem solennen Bankett versammeln sollen. Man verspricht sich von dieser Versammlung die Wiederherstellung des seit einiger Zeit etwas brüchig gewordenen kollegialischen Verhältnisses unter den Lehrer-Männern. Hoffen wir das Beste!

Wenn nicht alle Anzeichen trügen, werden wir hier in Bälde *ein feierliches Autodafé* in Szene setzen können, bezw. müssen. Der Disziplinarausschuss unseres Schulrates hat nämlich mit vier gegen eine Stimme beschlossen, in der nächsten Sitzung des Schulrats die bedingungslose Abschaffung der Körperstrafen zu beantragen und dafür in allen grösseren Schulen die Errichtung einer Spezialklasse für Korrektionsbedürftige zu empfehlen. Trotzdem die Schulprinzipale einstimmig, und zwar auf direkte Veranlassung des Schulratspräsidenten hin, gegen die vorzunehmende Änderung der Schulregulationen protestiert haben, wird doch voraussichtlich, wenn auch vielleicht nach einigem Widerstande, der Vorschlag sanktioniert und damit auch hier „die Zierde des Schulzimmers", der Bakel, zum alten Eisen verwiesen werden, wenn auch die Teufelsbraten unter unseren Pflegebefohlenen sogleich, nachdem sie durch die diskreten Tageblätter auf die Höhe der Ereignisse gebracht worden, einstimmig sich äusserten: Zehnmal lieber Prügel, als Spezialklassen! „Wat kann ein dobi dauhn!" Den alten Hirtenstab verbrennen, wird es heissen, oder aber ihn heimnehmen zu Muttern, auf dass sie das Kanapee damit ausklopfe. Sic transit gloria mundi!

quidam.

Davenport.

In der letzten Schulratsversammlung ist der Beschluss gefasst worden, „versuchsweise" auf ein halbes Jahr und mit halber Zeitbesoldung einen Superintendenten über den Unterricht im Deutschen in unseren Stadtschulen anzustellen. Gewiss ist dies ein Schritt, der dem Schulrate und besonders dem Direktor Herrn Theo. Hartz zur Ehre gereicht und der sowohl von der Lehrerschaft wie auch von den deutschen Bürgern unseres Städtchens mit Genugtuung und Freude begrüsst wird, wenn auch: versuchsweise, die kurze Probezeit und gar nur die halbe Schulzeit, d. h. der halbe Tag grosse Bedenken erregen. Dazu kommt noch, dass der in Aussicht genommene Herr zwar „an Wissen reich", aber als praktischer Pädagoge mit den hiesigen — ich meine dem amerikanischen — Schulwesens nicht vertraut ist, es nicht sein kann, da derselbe nur erst vor kurzer Zeit von Deutschland nach hier übersiedelte. Meiner Ansicht nach ist hier nur ein sehr tüchtiger Schulmann, der die unerlässliche fachliche Ausbildung, genaue Kenntnis der hiesigen Verhältnisse und nötige Energie hat, am Platze — ein Experimentieren, eine Unsicherheit im Wollen, dem eine solche im Können zu Grunde liegt, kann nur in einem Fiasko resultieren, dem unter allen Umständen vorgebeugt werden sollte.*)

Noch kann ich berichten, dass von seiten des Schulrats eine Einladung an den Lehrerbund ergeht, die Versammlung in 1904 hier abzuhalten, welche Einladung dem Lehrer des Deutschen in unserer Hochschule zur Übermittelung übergeben wurde. **B.**

---

*) Der Schulbehörde Davenports ist es hoch anzurechnen, dass sie sich den Ausbau des deutschen Sprachunterrichts in ihren öffentlichen Schulen angelegen sein lässt, und ein jeder, dem die Erziehung unserer Jugend am Herzen liegt, wird ihr Dank dafür wissen. Dass sie die Absicht hat, den Deutschunterricht unter einheitliche Leitung zu bringen, mag von Vorteil für dieses Fach sein, wenn diese selbst die richtige, d. h. fähige ist. Uns sollte es scheinen, dass da ein Mann ans Ruder gehört, der mit dem amerikanischen Schulwesen vertraut ist, und so alle Faktoren bei seinen Anordnungen in Betracht zu ziehen imstande ist, um sich vor unüberlegten Schritten zu hüten und in unmsichtiger und taktvoller Weise etwaige Neuerungen vornehmen zu können. Auf jeden Fall sollte dem zukünftigen Supervisor des deutschen Unterrichts die volle Schulzeit für dieses Amt zugewiesen werden, die er sicherlich braucht, wenn anders er es ernst mit seiner Arbeit nimmt. Wie dies so häufig mit den Neuerungen in unseren Schulen geschieht, so verfällt auch Davenport in den Fehler, zu wenig Zeit für die Erprobung der in Aussicht genommenen Neuerung zu gewähren. Welcher Geschäftsmann würde ein halbes Jahr für

Dayton.

Unter den günstigsten Auspizien hatten unsere Schulen begonnen und waren im besten Gange, als, wie ein Blitz aus heiter'm Himmel, uns die Kunde traf, unser hochgeschätzter Superintendent, Dr. Hailmann habe seineResignation eingereicht. Wie peinlich das uns berührt, was wir verlieren an ihm, der Lehrer und Schüler so gut verstand, ihnen stets so liebevoll begegnete, immer höchst taktvoll und bescheiden auftrat, sich seinem Berufe so ganz hingab — das lässt sich hier nicht sagen.

Was die deutschen Klassen anbetrifft, so hat fast überall die Schülerzahl zugenommen, und ist es erfreulich zu sehen, wie der Verlust an Kindern deutscher Abkunft gedeckt wird durch das Eintreten in deutsche Klassen von seiten der Söhne und Töchter amerikanischer Eltern.

Der deutsche Unterhaltungsverein hat seine Saison Freitag Abend, den 24. Oktober, eröffnet. Die Glanznummer auf dem Programm war ein gediegener, sorgfältig ausgearbeiteter Vortrag über Kulturgeschichte von Herrn C. Grebner aus Cincinnati. Die Zuhörer zollten Herrn Grebner verdienten Beifall für seine treffliche Leistung. Am Sonntag Morgen versammelten sich die deutschen Lehrer in engerem Kreise um den geschätzten Cincinnatier Gast, der eine wichtige Schulfrage besprach, die früher oder später an uns alle herantreten wird.

M. D.

Milwaukee.

Ein hiesiger Schulverein (*Childrens Betterment League*), welcher es sich zur Aufgabe macht, für das Wohlergehen der Schulkinder, und zwar besonders derjenigen aus den ärmeren Klassen der Bevölkerung, zu wirken, hat eine sehr wichtige Frage in Anregung gebracht, nämlich die eines verbesserten Schulzwangsgesetzes. Wir haben in unserem Staate ein solches Gesetz, aber es ist auch nur ein wenig besser wie gar keins, weil es vorschreibt, dass schulpflichtige Kinder die Schule 12 Wochen im Jahre besuchen müssen. Das mag gut genug für Landschulen sein, aber sicherlich ist es nicht genügend für Städte wie Milwaukee. Dieser Verein hat nun beschlossen, dahin zu wirken, dass in der nächsten Legislatur ein Gesetz angenommen wird, welches den Besuch einer Schule für alle schulpflichtigen Kinder (vom 6. — 14. Jahre) für das ganze Schuljahr (10 Monate) vorschreibt. Damit wäre in der Tat viel, sehr viel erreicht, und vorzüglich in — moralischer Beziehung; denn damit würde dem Schulschwänzen und dem Vagabundentum unter der schulpflichtigen Jugend, sowie auch der Fabrikarbeit derselben gänzlich der Boden entzogen. Freilich würde dann die strenge Durchführung dieses Gesetzes auch wohl noch eine andere gute Einrichtung nötig machen, nämlich die Schulschwänzerschule, (parental school) auf die in diesen Korrespondenzen schon des öfteren hingewiesen ist. Dass eine solche in allen grossen und grösseren Städten eine gebieterische Notwendigkeit ist, wird wohl Niemand bezweifeln, der die Schulverhältnisse auch nur oberflächlich kennt. Wir wollen also hoffen, dass der Verein, welcher durch sein edles und wohltätiges Wirken zum Besten der Schuljugend sicher alle Unterstützung verdient, auch in dieser Beziehung Erfolg hat, und dass nicht die lieben Landonkel in der Legislatur dieser Vorlage entgegen treten und ihre Annahme zu verhindern suchen.

Unser jetziger hochverdienter und tüchtiger Staatsschulsuperintendent, L. D. Harvey ist von der republ. Partei, die ihn vor zwei Jahren erwählt hatte, nicht wieder aufgestellt worden, und das ist sehr zu bedauern. Als Grund wurde angegeben, dass Herr Harvey zu sehr mit der A. B. C. liiert gewesen und dass der Einfluss derselben auf die Schulen unseres Staates ein unheilvoller gewesen sei. Ob und wie weit die Sache auf Wahrheit beruht, entzieht sich wohl des bestimmten Nachweises. Also der Herr Superintendent hat sich zu viel mit dem A. B. C. abgegeben. *Difficile est satiram non scribere.* Aber ein Schulmann soll doch das A. B. C. (wir wollen einmal das *neutrum generis* gebrauchen) gut kennen, gebrauchen und anwenden können. Er soll es gründlich studieren von A — Z, von A — O, das Alpha und Omega, das Aleph, Beth, Gimel, Daleth, etc. Wie kann man ihm denn daraus einen Vorwurf machen? Nun — neben *dem* so unschuldigen A. B. C. gibt es noch eine, *die* A. B. C., und so unschuldig und kindlich wie *das* eine

---

eine durchgreifende Neuerung in seiner Fabrik für genügend erachten? Die Frucht unserer Arbeit muss langsam reifen. Die Treibhauskultur in unseren Schulen, der schnelle Wechsel und die fortwährenden Änderungen sind unser Verderben, und Davenport sollte da nicht mitmachen, sondern dem neuen System und dem neuen Supervisor Zeit zur Erprobung beziehungsweise zum Einarbeiten gewähren. D. R.

auch aussieht, so mächtig, stolz, gebieterisch und befehlend steht *die* andere da, *die* A. B. C. Wir Lehrer kennen sie alle, denn sie versieht uns ja meistens mit unserem nötigen Handwerkszeug. Auch wir hier in M. haben „ihres Geistes einen Hauch verspürt". Stolz und mächtig steht diese Korporation da, schwingt in drei grossen Städten der Union ihr Szepter und streckt ihre mächtigenFangarme aus und zwingt Superintendenten und Schulräte zum Gehorsam. So sagt die böse Welt. Doch — „es liebt die Welt das Strahlende zu schwärzen, und das Erhabene in den Staub zu ziehen". Warum soll die böse A. B. C. nicht auch besser sein als ihr Ruf, wie die arme Maria Stuart?

Aber merkwürdig und wunderbar ist es gewiss, dass die andern sogenannten unabhängigen Buchfirmen dieses erst ausgefunden haben, dass nämlich Sup. Harvey sich so viel mit der A. B. C. eingelassen habe, und dass deren Einfluss so verderblich wurde. Darum haben sie denn auch aus freien Stücken $2000 zum besten des republ. Kampagnefonds hergegeben mit der Bedingung, dass Herr Harvey nicht wieder als Kandidat aufgestellt würde. Die republ. Partei hat dann Herrn C. G. Cary, den Vorsteher der Taubstummenschule in Delavan, Wis., aufgestellt. Die demokratische Partei hat Herrn Carl Mathie, Supt. der Schulen in Wausau als ihren Kandidaten erkoren. Beide Männer sind, wie man sagt, tüchtige Schulmänner. Der letztere ist zugleich Präsident des Staatslehrervereins. Aber zu bedauern ist es doch, dass der jetzige Inhaber des Amtes nicht wieder aufgestellt ist und folglich nicht wieder erwählt werden kann. Er hatte im letzten Jahre viel an der Verbesserung der Landschulen gearbeitet; und jedermann weiss ja, wie sehr diese Schulen in allen Staaten unseres Landes der Reform bedürftig sind. Sie lassen leider alle noch *sehr viel* zu wünschen übrig. Doch wir wollen hoffen und wünschen, dass der Nachfolger Harveys sich dieser Sache annehmen und wo möglich durchführen möge.

A. W.

New York.

Verein deutscher Lehrer von New York und Umgegend, den 4. Oktober 1902. Dreissig deutsche Lehrer des Deutschen von New York und Umgegend in einem Saale zusammen — das will etwas heissen. Wie der Präsident, Herr Dr. Zick, bei der Eröffnung dieser ersten Versammlung nach dem Sommerregen ganz richtig bemerkte, der Saal war schon voller, auch schon leerer, aber so voller Lehrer wohl noch nie. Da musste doch wohl etwas dahinter stecken. Und das tat es auch. Lassen Sie mich nur gleich mit der Türe ins Haus fallen: Herr Oberlehrer Dr. Bahlsen von Berlin (Friedenau) — das war der Magnet. Da spricht man, dass die Vereinigten Staaten über den kolonialen Standpunkt hinaus sind und doch — Europa ist halt immer noch Europa. So war es zu den Zeiten, da Jupiter ihren Reizen erlag, und so ist es noch heute. Doch — Spass beiseite — so etwas ist erhabend, belebend — 30 lebendige deutsche Lehrer des Deutschen in einem Saale — wo bleibt da die deutsche Uneinigkeit. Die kann sich begraben lassen; und das am besten am 9. November d. J., dem Sonntage, an welchem die vereinigten deutschen Gesellschaften von New York im Madison Square Garden ihren deutschen Tag feiern werden. Deshalb gab Herr Dr. Kern einen kurzen Überblick über die Entstehungsgeschichte dieses Festes in *partibus*, seine Vorbereitung und glänzenden Aussichten, seine Vorführung deutsch-amerikanischer Leistungen in Turnen, Singen, Landesverteidigung u. s. w. und seine amerikanisch-nationale Bedeutung für unseren Kulturgang und die bis jetzt zu wenig anerkannten Verdienste der übermittler und Träger dieser Kultur.

Darauf führte Herr Dr. Weineck den Gast des Vereins, Herrn Dr. Bahlsen, ein. Derselbe wurde als ehemaliger Landsmann und als Kollege mit dem Ausdrucke stürmischer Begeisterung empfangen. Mit fliessenden Worten erkannte er sodann an, wie wohl ihm hier auf der fremden Erde unter dem Ansturme stets neuer und verwirrender Eindrücke die Wärme tue, mit der ihm alle Herzen im Vereine entgegenschlügen, hier fühle er sich zu Hause. Das Teachers' College von New York habe ihn aus seinem Wirkungskreise in Berlin (Friedenau) hierhergerufen, um Vorträge über die deutsche Methodik des modernsprachlichen Unterrichts und die Reformbestrebungen desselben zu halten, und habe sich der Dekan des Kolleges erboten, ihn einen Extrakursus von 20 bis 25 Vorlesungen für erfahrene Lehrer des Deutschen halten zu lassen. Es lässt sich denken, mit welchem Beifallssturme dieses Anerbieten angenommen wurde. Den Preis habe der Dekan Russell auf $10 festgesetzt mit der Bestimmung, dass derselbe im Verhältnis zu dem Steigen der Zuhörerzahl über 50 vermindert werde. Doch warnte Redner davor, un-

sere Erwartungen zu hoch zu stellen, besonders was die praktischen Schlussfolgerungen für unsere hiesigen Verhältnisse anbelange. Die müsse er eigentlich uns selbst überlassen. Immerhin böte die Tatsache, dass er seit den letzten fünfzehn Jahren mitten in der deutschen Reformbewegung stehe, Schulter an Schulter mit den leitenden Geistern derselben gekämpft habe und sich mit der einschlägigen Literatur vertraut gemacht, eine gewisse Gewähr, dass er manches Neue bringe und seine Vorträge mit darauffolgender Diskussion wohl Früchte zeitigen.

Von Mitgliedern des Vereins wurde in Erwiderung betont, dass das Erscheinen des geschätzten Gastes auf amerikanischem Boden in seiner wahren Bedeutung einer Mission im Interesse des deutschen Unterrichts an den öffentlichen Schulen des Landes und ganz besonders New Yorks gleichkomme, und wenn er seine Aufgabe richtig erfasse und dieselbe an der ausschlaggebenden Stelle zur Geltung bringe, er sich ein unendlich grosses Verdienst erwerbe, dem der reichste Segen nicht fehlen könne.

P. S.

III. Umschau.

In der Metropolis des Ostens, in New York, regt es sich mächtig zu gunsten des deutschen Unterrichts und zugleich einer vernünftigen Erteilung desselben. So durften wir schon im Novemberhefte berichten über die Berufung von Dr. Leopold Bahlsen an das „Teachers' Institute", dass mit der Columbia Universität verbunden ist. Diesem Berichte sei, dank einer freundlichen Zuschrift von Herrn Oberlehrer Dr. Bahlsen, zur Ergänzung beziehungsweise Richtigstellung zugefügt, dass der hervorragendeSprachlehrer wohl an der Universität Greifswald in einem Ferienkurse Vorlesungen gehalten hat, in Berlin aber als Oberlehrer für neuere Sprachen angestellt ist und von dort nur unter grossen Schwierigkeiten den einjährigen Urlaub zur Übernahme der ihm hier angebotenen Stellung erhielt. Dr. Bahlsen wird mehrere Vorlesungskurse über die neuesten Methoden des französischen und deutschen Unterrichts halten, und zugleich durch französischen Unterricht an der Horace Mann-Schule seinen Zuhörern Gelegenheit geben, das praktisch angewendet zu sehen, was er in seinen Vorlesungen ihnen theoretisch vorträgt. Seine Tätigkeit endet voraussichtlich Ende Mai, worauf er vor seiner Rückkehr nach Deutschland noch andere grosse Städte unseres Landes besuchen wird, um so das Unterrichtswesen Amerikas kennen zu lernen.

Doch auch an den anderen Instituten New Yorks finden wir gleiche Regsamkeit. Prof. A. McLouth, dessen Feder wir den ausgezeichneten Artikel über den Literaturbetrieb in der Hochschule (P. M. Jahrg. III, Heft 4 und 5) verdanken, hat zwei Kurse, vornehmlich für Lehrer eingerichtet. In dem einen hält er Vorlesungen über deutsche Kultur, der andere ist den Methoden des Sprachunterrichts gewidmet, die er vorführen und zugleich einer kritischen Beleuchtung unterziehen wird.

An dem Barnard College hat Prof. Dr. R. Tombo eine Klasse für solche gebildet, die bereits das Deutsche lesen und schreiben, auch sprechen und das gesprochene Wort verstehen können. Seine Vorlesungen sollen sich mit der deutschen Literatur und Geschichte, sowie auch mit dem deutschen Erziehungswesen beschäftigen.

Ein besonderes Verdienst hat sich Dr. Ludwig B. Bernstein an der De Witt Clinton Hochschule durch die Veröffentlichung einer Broschüre erworben, in welcher er in logischer Schärfe für die Erteilung eines modernsprachlichen Unterichts an den Elementarschulen eintritt und alle Einwände dagegen zurückweist. Die Schrift ist für alle, die in die Lage kommen mögen, die Stellung des deutschen Unterrichts zu verteidigen, ein wertvolles Hilfsmittel, und wir wünschen, dass sich recht viele in den Besitz der kleinen Broschüre setzten.*)

Die öffentlichen Schulen New Yorks haben in diesem Jahre eine Schülerzahl von 495591, 44,000 mehr als im vorigen Jahre. Um allen Schülern Unterkunft zu verschaffen, beschloss der Schulrat, sofort mit dem Bau von 22 neuen Schulhäusern zu beginnen.

Die ethische Gesellschaft, an deren Spitze Dr. Felix Adler steht, steht im

*) Wir nehmen an, dass die Broschüre direkt vom Verfasser: Ludwig B. Bernstein, A. M., Ph. D., Instructor in the DeWitt Clinton High School, New York City, bezogen werden kann.

Begriff für ihre Schule ein neues Heim mit einem Kostenaufwande von $900,000 in der Nähe des „Central Park" zu bauen.

Wu Chaochu, ein Sohn des nunmehr von seiner Regierung abberufenen chinesischen Gesandten Wu Ting Fang, hat sich kürzlich für einen zweijährigen Kursus an der Hochschule von Atlantic City einschreiben lassen. Er liegt seinen Studien mit dem grössten Fleisse ob. Nach Absolvierung dieser Schule beabsichtigt er die Harvard-Universität zu zu besuchen.

Der Lehrstuhl für chinesische Sprache an der Columbia Universität, die von General H. W. Carpenter gegründet wurde, ist Professor Paul Friedrich Hirth übertragen worden. Dr. Hirth stammt aus Deutschland, machte aber den grössten Teil seiner Studien in China selbst und gilt als Authorität in orientalischer Philologie und Kunst. Er hat wertvolle Untersuchungen angestellt, um die Abstammungen der Hunnen von den Chinesen zu beweisen. Manche wichtige Entdeckungen hat er bereits gemacht, ohne aber zu einem Abschluss seiner Forschungen gekommen zu sein.

Dr. Emerson E. White, ein hervorragender Pädagoge unseres Landes, starb am 21. vorigen Monats. Seine regste Tätigkeit entfaltete er als Superintendent des öffentlichen Schulwesens von Cincinnati. Nachdem er Anfang der neunziger Jahre dieses Amt niedergelegt hatte, beschäftigte er sich literarisch und hielt zeitweise pädagogische Vorlesungen. Seine wichtigste Schrift ist „Elements of Pedagogy". Er erreichte ein Alter von 73 Jahren.

Die Prüfungsbehörde zur Aufnahme von Zöglingen in unseren Colleges (College Entrance Examination Board) hat in diesem Sommer in 130 Ortschaften Examinationen abgehalten und 1300 Kandidaten geprüft. Im Vergleich zu der Tätigkeit der Behörde im verflossenen Jahre bedeuten diese Zahlen einen grossen Zuwachs.

Cleveland, O. An Stelle von Herrn Jones, der dem Ruf als Präsident der Normalschule zu Ypsilante, Mich., angenommen hat, ist Herr Edwin F. Moulton zum Superintendenten der öffentlichen Schulen Clevelands ernannt worden.

Internationaler pädagogischer Briefwechsel. Der von Prof. Ferdinand Buisson-Paris begründete Verein zur Förderung des internationalen pädagogischen Briefwechsels hat bereits sehr viele Lehrer mit französischen Kollegen in Verbindung gesetzt. Um seinen Wirkungskreis noch zu erweitern, bittet er diejenigen Lehrer, die mit französischen Kollegen in Briefwechsel treten möchten, ihren Namen, Stand, Wohnort und Alter an folgende Adresse senden zu wollen: Correspondance pédagogique internationale (Section franco-allemande. Hommes) Librairie Hachette et Cie. 79. Boulevard Saint-Germain Paris VIe. Der Beitritt zu dem Verein ist völlig kostenlos. Alle Spesen werden von der Hachetteschen Verlagsbuchhandlung bestritten.

Der Magistrat zu Berlin hat auf Antrag der Schuldeputation beschlossen, aus Anlass der Einführung der neuen Lehrpläne eine Veränderung in der Zahl der Lehrstunden herbeizuführen. Die Rektoren der beiden obersten Gehaltsstufen sollen 10 Stunden, die Lehrer der ersten, der höchsten Gehaltsstufe 24, der zweiten bis vierten 26 Stunden, die Lehrerinnen der ersten, zweiten und dritten Gehaltsstufe 22 Stunden Unterricht wöchentlich erteilen. Durch die Verminderung der Handarbeitsstunden wird eine grosse Zahl von technischen Lehrerinnen entbehrlich. Um die jetzt schon dauernd beschäftigten technischen Lehrerinnen weiter beschäftigen zu können, wird die Pflichtstundenzahl der über 50 Jahre alten Fachlehrerinnen auf 22 ermässigt. Ob man wohl hierzulande auch soviel Rücksicht üben würde?

Otto Ernst hat dem „Hamb. Fremdenbl." zufolge ein neues Schauspiel vollendet, das den Titel führt: „Die Gerechtigkeit" und bereits von den Hoftheatern in Dresden, München, sowie dem Burgtheater in Wien zur Aufführung angenommen wurde.

Schuldirektor Dr. Seyferth, der Redakteur der Deutschen Schulpraxis, ist an das Seminar Annaberg berufen worden, wo ihm eine „herausgehobene Oberlehrerstelle" übertragen worden ist.

Bücherschau.

I. Verzeichnis empfehlenswerter Jugendlektüre.*

Weihnachten, 1902.

I. Für Kinder bis zu etwa 8 Jahren und die Hand der Eltern.

1. **Binder, Für unsere Kleinen.* Gedichte mit Bildern v. Kramer. (Thienemann.) 4,50 M.
2. **Busch, Hans Huckebein, der Unglücksrabe.* (Deutsche Verlagsanstalt.) 3 M.
3. **Dehmel, Fitzebutze.* Kindergedichte mit farb. Bildern v. Kreidolf. (Schafstein.) 3 M.
4. *Dieffenbach, Aus dem Kindesleben.* Bilder von. L. Richter u. Bürekner. (Heinsius.) 2 Bde. @ 2,50 M.
5. **Gotthard, Ich kann schon singen.* Bilder von Trentin. (Wiener Mode.) 5 M.
6. *Güll, Kinderheimat in Liedern.* Auswahl. (Bertelsmann.) 75 Pf.
7. *Hey, 50 Fabeln.* (Perthes.) (Jub.-Ausg. 2 Hefte @ 50 Pf. Schulausg. @ 1,50 M. Hausausgabe @ 3 M. Prachtausg. 6 M. Sämtlich mit Bildern von Speckter.
8. *Hirth, Märchen ohne Worte.* (Zusammenstell. v. Bildern a. d. „Jug." (Hirth.) 0,50 M.
9. **Kreidolf, Blumenmärchen.* (Bilderbuch m. kl. Ged.) (Schafstein.) 5 M. Für alle Stufen.
10. *Lohmeyer. Tierstruwwelpeter.* Verse mit farb. Bildern v. Flinzer. (Wiskott.) 4,50 M.
11. **Meggendorfer, Im Sommer, Im Winter, Auf dem Lande.* Braun & Schneider.) Aufstellbilderbücher @ 2,80 M.
12. **Meggendorfer, Lustige Geschichten.* (Bilderbuch.) Braun & Schneider.) 1.50 M.
13. *Pletsch, Gute Freundschaft.* (Loewe.) 0,90 M.
14. **Pletsch, D. alte Bekannte.* (Loewe. 1,50 M.
15. **Pletsch, Daheim.* (Dürr.) 2 M.
16. **Pletsch, Hausmütterchen.* (Dürr.) 3 M.
17. **Pletsch, Nesthäkchen.* (Dürr.) 4,50 M.
18. **Pletsch, Buben und Mädel.* (Dürr.) 3 M.
19. **Pletsch, Spielgeführten.* (Dürr.) 3 M.
20. **Pletsch, Unser Hausgärtchen.* (Dürr.) 6 M.
21. **Pletsch, Guckaus.* (Dürr.) 3 M.
22. **Pletsch, Ein Gang durchs Dörfchen.* (Dürr.) 4,50 M.
23. **Pletsch, Aus Haus und Hof.* (Dürr.) 4,50 M.
24. **Pletsch, Stillvergnügt.* (Dürr.) 4,50 M.
25. **Pletsch, Im Freien.* (Dürr.) 2 M.
26. *Reiniek, Märchen-, Lieder- und Geschichtenbuch.* Ill. (Velhagen.) 4 M. Für alle Stufen.
27. **Richter, Frühling, Sommer, Herbst, Winter.* 4 Schwarzbilderbücher @ 6 M. (Dürr.)
28. *Scherer, Illustr. Deutsches Kinderbuch.* Illustr. v. L. Richter. (Dürr.) 2 Bände @ 6 M. Für alle Stufen.
29. *Thumann, Für Mutter und Kind.* Alte Reime mit neuen Bildern. (Stroefer.) 3 M.

II. Für 8- bis 10-jährige Kinder.

30. *Avenarius, Der gestiefelte Kater.* Mit 12 Bildern von Speckter. (Kunstwart.) 60 Pf.

---

*) Das Verzeichnis ist angefertigt nach einer von den vereinigten deutschen Prüfungsausschüssen für Jugendlektüre hergestellten Liste, die sich in der Oktobernummer der „Jugendschriften-Warte" (Redaktion: Heinrich Wolgast, Hamburg) befindet. *Die Altersgrenzen sind für deutsche Kinder berechnet und werden hier teilweise hinausgeschoben werden müssen,* je nach der sprachlichen Ausbildung der Kinder, für welche die Bücher bestimmt sind: dies muss selbstverständlich dem Urteil von Eltern oder Lehrern überlassen bleiben.

Die mit einem Stern (*) versehenen Nummern eignen sich auch für die folgende Altersstufe. Die Preise, wenn nicht anders bemerkt ist, verstehen sich für gebundene Exemplare.

Vor dem Preise ist in Klammern der Verlag angegeben. Bei Bestellung durch hiesige Buchhandlungen wird es ratsam sein, diesen Verlag anzugeben, um den Bezug der Bücher zu erleichtern. D. R.

31. **Bechstein, Neues deutsches Märchenbuch.* Mit Bildern. (Hartleben.) 1,20 M.
32. *Blüthgen, Eine Tierschule.* Bilder von Flinzer. (Lindner.) 1,20 M.
33. *Brausewetter, Knecht Ruprecht.* (Gesch. u. Gcd. m. künstler. wertvollen Bildern.) (Schafstein.) Bd. 2 u. 3 @ 3 M. Für alle Stufen.
34. **Busch, Schnaken und Schnurren.* (Bilderbücher.) (Braun & Schneider.) 3 Bde. @ 2,50 M.
35. *Dieffenbach, Das goldene Märchenbuch.* Bilder v. Gehrts. (Heinsius.) 6 M.
36. **Grimm, Br., Kinder- und Hausmärchen.* (Bertelsmann.) 13 farb. Bilder von P. Meyerheim. Kart. 1 M., geb. 1,50 M.
37. **Grimm, Br., Fünfzig Märchen.* (Reclam.) 12 Bilder von L. Richter. 80 Pf.
38. **Grimm, Br., Kinder- und Hausmärchen.* Ohne Bilder. (Bibl. Inst.) 65 Pf.
39. *Jungbrunnen, Die Gänsemagt. Der Eisenhans.* Zwei Märchen v. Grimm. Bilder von Braune. (Fischer u. Franke,) ungeb. 1,25 M. St. II—V.
40. **Kreidolf, Die schlafenden Bäume.* (Bilderbuch.) (Schafstein.) 1,50 M.
41. *Löwenstein, Kindergarten.* Illustr. (Verlagsanstalt Hamburg.) 3 M.
42. **Probst, Wen soll ich malen?* (Zum Nachzeichnen.) (Braun & Schneider.) 2,50 M.
43. *Reinick, Lieder u. Erzählungen.* (Union.) 80 Pf.
44. **Speckter, Vogelbuch,* mit Gedichten von G. Falke. (Janssen.) 1 M.
45. **Topelius, Ausgewählte Märchen u. Erzählungen.* (Wunder.) 2,50 M.

III. Für 10- bis 12-jährige Kinder.

Erzählungen, Märchen und Sagen.

46. *Andersen, Märchen.* Auswahl von Werther. (Union.) 80 Pf.
47. *Cooper, Lederstrumpf-Geschichten.* Bearb. v. Höcker. (Union.) 2 Teile, @ 1,20 M.
48. **Eigenbrodt, Aus der schönen, weiten Welt.* Gedichte. Bilder v. Volkmann. (Voigtländer.) Ungeb. 0,80 M.
49. **Gräbner, Robinson.* Schulausgabe. (Gräbner.) 1,40 M.
50. **Grimm, Kinder- und Hausmärchen.* Illustr. von Vogel. (Braun & Schneider.) 9 M.
51. *Hebel, Ausgewählte Erzählungen des rheinländ. Hausfreundes.* (Union.) 0,80 M.
52. *Jungbrunnen: Märchen für die deutsche Jugend.* (Reich illustr. Auswahl.) (Fischer & Franke.) Geb. 2 M.
53. **Jungbrunnen: Andersen: Der Schweinehirt. Die Prinzessin auf der Erbse.* Illustr. von Dasio. (Fischer & Franke.) 1,25 M., ungeb. (Stufe III—V.)
54. *Jungbrunnen: Musäus: Zwei Märchen von Rübezahl.* Illustr. v. Stroedel. (Fischer & Franke.) 1,80 M., ungeb. Stufe III—V.
55. **Jungbrunnen: Musäus, Rübezahl und das Hirschberger Schneiderlein.* Bilder v. A. Schmidhammer. (Fischer & Franke.) Ungeb. 1,25 M.
56. **Paysen-Petersen, Reinhard Rotfuchs.* (Kleine Geschichten. (Spamer.) 4 M.
57. **Paysen-Petersen, Fürs deutsche Haus.* Märchensammlung. Mit Zeichnungen v. de Bruycker. (Meissner.) 7,50 M.
58. **Probst, Der Schnellmaler.* (Zum Nachzeichnen.) (Braun & Schneider.) 1,50 M.
59. **Roth, Ein nordischer Held.* (Aus dem Leben Gustav Wasas.) (Union.) 60 Pf.
60. **Schalk, Die grossen Heldensagen des deutschen Volkes.* (Lehmann.) 4 M.
61. **Sohnrey, Die Landjugend.* (Ein Jahrbuch.) (Warneck.) 1,25 M.
62. **Spyri, Aus Nah und Fern.* (Erzählung.) (Perthes.) 3 M.
63. **Spyri, Gritli,* I. u. II. (Erz.) (Perthes.) @ 3 M.
64. **Spyri, Heidi,* I. u. II. (Erz.) (Perthes.) @ 3 M.
65. **Spyri, Geschichten für jung u. alt.* (Kleine Erzählungen.) (Perthes.) 3 M. 10 Hefte @ 30 Pf.
66. **Weber, Neue Märchen.* (Wunder.) 75 Pf.
67. *Tiermärchen.* (Wunderlich.) 60 Pf.

Naturkunde und Geographie.

68. **Hesdörffer, Anleitung zur Blumenpflege im Hause.* (G. Schmidt.) 3 M.
69. **Roth, Stanleys Reise durch den dunklen Weltteil.* (Union.) 1 M.
70. **Wagner, Entdeckungsreisen* in Berg und Thal, in Stadt und Land, in Wald und auf der Heide. (Spamer.) 3 Bde. @ 2,50 M.
71. *Wagner, In die Natur.* (Helmich.) 2. Bd. 1,20 M., 3. Bd. 1,50 M.
72. **Weber, Der Zoologische Garten.* Holzschnitte.) (Weber.) Ungeb. 2M.

IV. Für 13- und 14-jährige Kinder.

Erzählungen, Märchen, Dramen u. s. w.

73. *Bücker, Unsere Arbeiter der Neuzeit.* (Perthes.) 3 M.

74. *Burnett, Der kleine Lord Fauntleroy.* (Erzähl.) (Meyer.) 0,65 M. (Reclam.) 0,80 M.
75. **Chamisso, Peter Schlemihl.* (Erz.) (Hendel), 50 Pf., (Bibl. Inst.), 40 Pf., (Reclam), 60 Pf.
76. **Defoe, Robinson.* (Erzählung.) (Reclam.) Ungeb. 40 Pf., geb. 80 Pf.
77. **Fouque, Undine.* (E. Märch.) (Hendel.) 50 Pf.
78. *Gellert, Fabeln und Erzählungen.* (Auswahl.) (Hahn.) 0,80 M.
79. **Goethe, Hermann und Dorothea.* (Bibl. Inst.) 40 Pf.
80. **Hauff, Märchen.* (Reclam. 1 M. (Hendel.) 1 M.
81. **Hauff, Das kalte Herz.* (Ein Märchen.) (Lehrerhausverein Linz.) 0,85 M.
82. **Hauff, Lichtenstein.* (Erzählung.) (Bibl. Inst.) 90 Pf., (Hendel) 1 M., (Reclam) 1 M.
83. **Henningsen, Neue Quellen.* Ged. aus neueren Dichtern. (Schuster & L.) 2 M.
84. **Jungbrunnen, Der Bärenhäuter und Die sieben Schwaben.* (Zwei Märchen.) Bilder von Stassen. (Fischer & Franke.) 1,25 M., ungeb.
85. **Jungbrunnen, Königskinder.* (Märchen.) Bilder v. Wenig. (Fischer & Franke.) 1,60 M., ungeb.
86. **Jungbrunnen, Deutsche Soldatenlieder.* Bilder von Bek-Gran. (Fischer & Franke.) 1,25 M., ungeb.
87. **Körner, Zriny.* (Drama.) Bibl. Inst. 50 Pf., (Hendel) 50 Pf.
88. **Lessing, Minna von Barnhelm.* (Bibl. Inst.) 40 Pf., (Hendel) 50 Pf., (Reclam) 60 Pf.
89. *Lilienkron, Kriegsnovellen.* Auswahl für die Jugend. (Schuster u. Löffler.) 1 M.
90. **Lyon,* Auswahl deutscher *Gedichte.* (Velhagen u. Kl.) 2,20 M.
91. *Paschali, Die silberne Glocke.* (Ein Märchen.) (Bull.) 1,80 M.
92. *Petersen, Prinzessin Ilse.* (Märchen.) (Hendel.) 50 Pf.
93. **Rosegger, Als ich noch der Waldbauernbub war.* (Erz. aus Roseggers Jugend.) (Staackmann.) 3 Teile @ 0,70 M. u. 0,90 M.
94. **Rosegger, Deutsches Geschichtenbuch.* (Staackmann.) 4 M.
95. **Rosegger, Waldferien.* (Staackmann.) 4 M.
96. **Rosegger, Waldjugend.* (Staackmann.) 6 M.
97. **Roseggor, Aus d. Walde.* (Staackmann. 4 M.
98. **Rosegger, Ernst u. heiter.* (Staackmann.) 4 M.

(Sämtlich Erzählungen.)

99. **Schiller, Tell.* (Reclam) 60 Pf., (Hendel) 50 Pf., (Bibl. Inst.) 50Pf.
100. **Schiller, Jungfrau von Orleans.* (Bibl. Inst.) 40 Pf., (Hendel) 50 Pf., (Reclam) 60 Pf.
101. *Schulze-Smidt, Jugendparadies.* (Erzählg.) (Velhagen.) 5,50 M.
102. *Schulze-Smidt, Mit dem Glücksschiff.* (Erz.) (Velhagen.) 5,50 M.
103. *Spyri, Einer vom Hause Lesa.* (Erzählg.) (Perthes.) 3 M.
104. **Stifter, Bergkristall.* (Erzählung.) (Bibl. Inst.) ungeb. 10 Pf., (österr. Lehrerverein) 85 Pf.
105. **Spyri, Katzensilber.* (Erzählung.) (österr. Lehrerverein.) 85 Pf.
106. **Storm, Pole Poppenspäler.* (Erz.) (Westermann.) 50 Pf.
107. **Storm, Die Söhne des Senators.* (Erzählg.) (Westermann.) 3 M.
108. **Storm, Geschichten aus der Tonne.* Paetel.) 5,50 M.
109. *Storm, Unterm Tannenbaum* u. *Abseits.* (Paetel.) 3 M.
110. *Thompson, Bingo* und andere Tiergeschichten. (Böschel u. Tr.) 6 M.
111. **Uhland, Gedichte.* Auswahl f. d. Jugend. (Hendel.) 50 Pf.
112. *Victor, Kindergeschichten.* (Deutscher Autoren-Verlag.) 3 M.
113. *Vogel, Frau Märe.* Märchen und Schwänke. (Wätzel.) 2,50 M., ill. v. J. Gehrts, 4,50 M.
114. *Wörner, Im Brunnen.* (Erzählung.) Wätzel.) 0,50 M.
115. *Gefunden.* (Erzgn.) (Union.) 0,80M.
116. *Tiergeschichten.* (Wunderlich.) 0.60 M.

Sage, geschichtliche Erzählung, Biographie u. s. w.

117. *Andrä, Heroen.* Griechische Heldensagen. (Neufeld u. H.) 3 M.
118. *Bässler, Alexandersage* (in Prosa). (Hartung u. Sohn.) 1,50 M.
119. *Bässler, Rolandsage* (in Prosa.) (Hartung u. Sohn.) 1,50 M.
120. *Bässler, Gudrunsage* (in Prosa.) (Hartung u. Sohn.) 1,50 M.
121. **Caspari, Der Schulmeister und sein Sohn.* (Erz. a. d. dreissigj. Kriege.) (Steinkopf.) 2 M. u. 0,75 M.
123. **Engelmann, Das Nibelungenlied* (i. Ver.) (Neff.) 3 M, illustr. 7 M.
124. **Engelmann, Das Gudrunlied* (in Versen). (Neff.) 3 M., illustr. 7 M.
125. **Falch, Deutsche Göttergeschichte.* (Teubner.) 1 M.
126. **Hahn, Deutsche Charakterköpfe.* (Biographien.) (Lehmann.) 2,50 M.
127. **Hamann, Fr. Schiller.* (Herold.) 1,25 M.

128. *Kasscbeer, Hildesheimer Rosen.* (Sagen.) (Gerstenberg.) 1,60 M.
129. *Klee, Dr. G. Die alten Deutschen.* (Bertelsmann.) 3 M.
130. *Klee, Dr. G., Hausmärchen aus Alt-Griechenland.* (Bertelsmann.) 3,60 M.
131. *Kleinschmidt, Befreiung Germaniens vom Römerjoch.* (Brandstetter.) 3,50 M.
132. *Legerlotz, Das Nibelungenlied im* Auszuge (in Versen). (Velhagen.) Kart. 0,80 M., geb. 1 M.
133. **Legerlotz, Gudrun* im Auszuge (in Versen). (Velhagen.) Kart. 0,80 M., geb. 1 M.
134. *Möbius, Die Nibelungen.* (Prosa.) Köhler.) 1 M.
135. *Ohorn, Schiller und Goethe.* (Hist. Erz.) (Flemming.) 1 M.
136. *Ohorn, Kaiser Rotbart.* (Lehmann.) 4 M.
137. *Ohorn, Karlsschüler und Dichter.* Aus dem Leben Schillers. (Flemming.) 1 M.
138. **Fahl, Edison.* (Voigtländer.) 1,25 M.
139. *Pfeifer, Lebensbilder* aus der neueren Geschichte. (Waisenhaus.) 1,50 M.
140. **Richter, A., Götter und Helden.* (Brandstetter.) 4,80 M.
141. **Richter, A., Deutsche Redensarten.* (Zum Nachschlagen geeignet. Erklärung deutscher Redensarten.) (Brandstetter.) 3 M.
142. *Schmidt, Ferd., Die Iliade, Die Odyssee* (in Prosa). (Oehmigke.) 2 Bde. @ 1,50 M.
143. *Schmidt, Ferd., Hermann und Thusnelda.* (Geibel u. Br.) 1 M.
144. *Schmidt, Ferd., Goethes Jugend und ....Jünglingszeit.* (Neufeldl u. H.) 1 M.
145. *Schmidt, L., Gudrun.* (Herrosé.) 2,70 M.
146. **Weinland, Kuning Hartfest.* (Lebensbild a. d. Zeit d. alten Germ.) (Spamer.) 5,50 M.
147. **Ziemssen, Franz von Sickingen.* (Flemming.) 1 M.
148. **Ziemssen, Ernst Rietschel.* (Flemming.) 1 M.
149. **Historische Bildertafeln.* (Hirt.) 2,50 M.

Naturkunde und Geographie.

150. **Buckley, A., Das Feenreich der Wissenschaft.* (Geibel.) 4,50 M.
151. *Ehlers, Im Osten Asiens.* (Paetel.) 1.25 M.
152. **Enzberg, Nansens letzte Nordpolexpedition.* (Fussinger.) 4 M.
153. **Enzberg, Heroen der Nordpolforschung.* (Reisland.) 5 M.
154. **Eschner, Natur- und Menschenhand im Dienste des Hauses.* (Hobbing u. Büchle.) Bd. I 5 M., Bd. II 7 M.
155. **Farraday, Naturgeschichte einer Kerze.* (H. Schultze.) 2,50 M.
156. **Fränkel, Nachtigals Reisen in der Sahara und im Sudan.* (Brockhaus.) 6,50 M.
157. **Geikie, Geologie.* (Trübner.) 80 Pf.
158. **Geistbeck, Bilderatlas zur Geographie von Europa.* (Bibl. Inst.) 2,25 M.
159. **Geistbeck, Bilderatlas zu den aussereuropäischen Erdteilen.* (Bibl. Inst.) 2,75 M.
160. **Giberne, Sonne, Mond und Sterne.* (Cronbach.) 5,50 M.
161. **Giberne, Das Luftmeer.* (Cronbach.) 6 M.
162. *Giberne, Unter den Sternen.* (Cronbach.) 4,50 M.
163. *Grube, Tier- und Jagdgeschichten.* Neufeld u. H.) 2 M.
164. **Heilborn, Allgemeine Völkerkunde.* Hirt & Sohn.) 4 M.
165. *Hummel, Bilder aus der Weltkunde.* (Flemming.) 5 M.
166. **Kraeplin, Naturstudien im Hause.* (Teubner.) 3,20 M.
167. **Kraeplin, Naturstudien im Garten.* (Teubner.) 3,20 M.
168. **Kraeplin, Naturstudien in Wald u. Feld.* (Teubner.) 3,60 M.
169. **Landsberg, Streifzüge durch Wald und Flur.* (Teubner.) 5 M.
170. *Lutz, Pflanzenfreund.* (Hoffmann, Stuttgart.) 4 M.
171. **Marshall, Spaziergänge eines Naturforschers.* (Seemann.) M. 3.
172. *Schütte, Insektenbüchlein.* (Lutz.) 1,50 M.
173. *Wagner, Entdeckungsreisen* in Feld und Flur, in Haus und Hof, in der Wohnstube. (Spamer.) 3 Teile @ 2,50 M.
174. *Wolf-Harnier, Gefiederte Baukünstler.* (Hilfsverein deutscher Lehrer.) 5 M.

V. Für die reifere Jugend.

Erzählungen, Novellen, Dramen u. anderes.

175. *Alexis, Die Hosen des Herrn v. Bredow.* (Roman.) (Janke.) 2,80 M., (Reclam.) 1 M.
176. *Auerbach, Barfüsselc.* Erzählung. (Cotta.) 4 M.
177. *Freytag, Die Journalisten.* (Hirzel.) 1 M.
178. *Hanjakob, Valentin, der Nagler.* (Novelle.) (Wiesbadener Volksb.) Ungeb. 0.15 M.

179. *Hebbel, Nibelungen*, Teil I und II. (Drama.) (Hendel.) 0,75 M.
180. *Kipling, Im Dschungel.* (Phantastische Schilderungen a. d. indischen Tierleben.) (Fehsenfeld.) 4 M.
181. *Kipling, Das neue Dschungelbuch.* (Vita.) 5 M.
182. *Kniest, Wind und Wellen.* Erzählg. (Concordia.) 3 M.
183. *Liliencron, Kriegsnovellen.* (Schuster u. Löffler.) 3 M.
184. *Liliencron, Gedichte*, Auswahl f. d. Jug. (Schuster u. Löffler.) 0,75 M.
185. *Loewenberg, Vom goldenen Überfluss.* Gedichte aus neueren deutschen Dichtern. (Voigtländer.) 1,60 M.
186. *Rosegger, Das zu Grunde gegangene Dorf.* (Novelle.) (Wiesbadener Volksbücher.) Ungeb. 0,15 M.
187. *Scheffel, Ekkehard.* (Hist. Roman.) (Bonz.) 6 M.
188. *Spyri, Was soll denn aus ihr werden?* Erz. f. junge Mädchen. (Perthes.) 3 M.
189. *Spyri, Was aus ihr geworden ist.* Erz. f. junge Mädchen. (Perthes.) 3 M.
190. *Stifter, Bunte Steine.* (Erzählungen.) (Amelang.) 2,50 M. (Hendel.) 1,25 M.
191. *Storm, In St. Jürgen.* (Nov.) (Paetel.) 3 M.
192. *Storm, Zur Chronik von Gricshuus.* (Novelle.) Miniatur-Ausg. (Paetel.) 3 M.
193. *Storm, Der Schimmelreiter.* (Roman.) (Paetel.) 5,50 M.

Geschichte, Sage, geschichtliche Erzählung u. s. w.

194. *Düringsfeld, v., Das Buch denkwürdiger Frauen.* (Spamer.) 7 M.
195. *Engelmann, Homers Odysee.* (Ill.) (Neff.) 8 M.
196. *Grimmelshausen, Simplicius Simplicissimus*, bearb. v. Weitbrecht. Voigtländer.) 2 M.
197. *Höcker, Mozart.* (Flemming.) 1 M.
198. *Keck, Gudrun.* (Teubner.) 80 Pf.
199. *Keck, Nibelungen.* (Teubner.) 2.10 M.
200. *Keck, Dietrich v. Bern.* (Teubner.) 1,80 M.
201. *Legerlotz, Gudrun.* (Velh. u. Kl.) 3 M.
202. *Ohorn, An Weimars Musenhof.* (Goethe in Weimar.) (Flemming.) 1 M.
203. *Polack, Vater Pestalozzi.* (Soennecken.) 30 Pf., ungeb.
204. *Reichard, Stanley.* (Hofmann.) 3.20 M.
205. *Riehl, Der Stadtpfeifer.* (Wiesbaden, Volksbildungsverein.) 10 Pf., ungeb.
206. *Tegner, Frithjofsage.* Übersetzt von Monicke. (Hendel) 1.20 M. u. 50 Pf., (Reclam) 80 Pf.
207. *Tegner, Frithjofsage.* Übersetzt von Viehoff. (Bibl. Inst.) 50 Pf.
208. *Tegner, Frithjofsage.* Übersetzt von Engelmann. (Neff.) 3 M.

Naturkunde und Geographie.

209. *Beck, Reise um die Welt.* (Reuter.) 4 M.
210 *Blochmann, Luft, Wasser, Licht und Wärme.* (Teubner.) 1,25 M.
211. *Gildemeister, Auf einem Segelschiffe um Cap Horn.* (Reiseerlebnisse.) (Reimer.) 3,50 M.
212. *Hesdörfer, Unt. Blumen.* (Schmidt.) 3 M.
213. *Hesdörfer, Zimmergärtnerei.* (Schmidt.) 10 M.
214. *Kennan, Zeltleben in Sibirien.* (Bibl. Inst.) Ungeb. 0,50 M., (Reclam) geb. 1 M., (Cronbach) 5.50 M.
215. *Lutz, Wanderungen* in Begleitung eines Naturkundigen. (Hoffmann.) 8 M.
216. *Marshall, Bilderatlas zur Zoologie.* Bibl. Inst.) 4 Teile @ 2.50 M.
217. *Plieninger, Livingstone.* (Union.) 5,50 M.
218. *Staby, Emin Pascha.* (Süddeutsche Verlagsanstalt.) 4.50 M.

II. Erwiderung.

University of Mississippi. 27th September 1902.

Editor of *Pädagogische Monatshefte*—

I have just returned from abroad, whither I went last winter. I did not find your publication on file either at the Library of the University of Berlin, where I was studying, or at the Berlin Royal Library. Not until very recently did I see your January number, which contains a review by Mr. O. E. Lessing of my edition of Grillparzer's *Sappho*. This review is, to say the least, so unappreciative of my careful work that I feel forced to speak out even after so long a time.

As far as my quoting several times from Scherer is concerned, I hold that he is still generally reckoned among the chief Grillparzer authorities. In his valuable *Grundriss der neuern deutschen Litteraturgeschichte,* which appeared as late as March or April of the present year, Richard M. Meyer designates Scherer's article on Grillparzer which is found in the *Vorträge und Aufsätze* as *sehr wichtig,* — the only article on Grillparzer so designated by the way. It seemed to me wisest to enumerate the dramas according to Scherer's three types. There would of course be certain objections to any classification that might be made. I can imagine none and I have certainly seen none that is ideal. Ehrhard's division is by no means satisfactory. By the way, Ehrhard too puts *Ein Bruderzwist in Habsburg* in the same category with *König Ottokars Glück und Ende.* No one will deny that the two dramas are very different.

Some may agree with Mr. Lessing that the 'introduction' to my edition shows no understanding of Grillparzer's genius; others may not. It is largely a matter of opinion, and we must be prepared for differences of opinion in this world. The editor was inspired by the greatest love and admiration for the play and for the author, as must be evident to all unbiased persons. At the same time, he did not hesitate to express his opinion of Banebanus and of *Weh dem, der lügt,*—an opinion which is based on repeated readings and in which he is supported by some of the principal Grillparzer authorities. He is not one of those who believe in keeping silent as to the faults of an author simply because we love and admire him.

The statement that my 'critical analysis' is entirely dependent on Lichtenheld is utterly without foundation. My procedure is as different as possible from Lichtenheld's. Of the eight pages devoted to this analysis only one sentence, — eight lines in length,—is in any way dependent on Lichtenheld, — the indebtedness being acknowledged in a footnote, — and only one other sentence, — three lines in length, — shows even indirectly the influence of Lichtenheld. Further, anyone who will take the trouble to refer to the three notes in Lichtenheld's school edition that I am accused of purloining, will see that there is only a general resemblance and that the thought in each case is one that would naturally suggest itself to any person at all familiar with dramatic technique. Everywhere in my edition I have given credit where credit is due.

I am accused of putting together the 'notes' without any regular plan. Certainly I had a well-defined plan in mind, and I believe I carried it out consistently. Mr. Lessing speaks of "die endlosen Hinweise auf zu ergänzendes Hilfsverb." In about twenty instances I have for the sake of clearness indicated the verb that must be supplied. In only four of these cases, however, do we have to deal with the ordinary omission of the auxiliaries of tense which is mentioned in the school grammars, and many students would certainly take the verb in three of these four instances for a present. Probably no two persons ever agreed as to what words and expressions should be annotated. All the notes cited by my critic as unnecessary were well-considered and inserted after a careful comparison of all the school dictionaries commonly used. I think there would be a real difficulty in each instance for the average student.

I am always grateful for helpful criticism. After careful consideration, however, I find that I can agree with Mr. Lessing in only one of the points raised by him, — the one in connection with Franz von Kleist as a source for Grillparzer. About this he is certainly right. The evidence adduced by Schwering had seemed to me conclusive. My library facilities here are very limited, and I had no access to Sauer's review in the *Anzeiger für deutsches Altertum* 19 and to von Kleist's *Sappho* before going to Berlin. Even if Sauer's article had not convinced me, the

reading of von Kleist's drama would have shown me at once that there is no connection between it and Grillparzer's masterly *Sappho*. Long before seing Mr. Lessing's review I had written Ginn & Company that this would have to be changed.

Mr. Lessing says my work will not measure up to any striet demands; he speaks of it as a very modest beginning in the way of Grillparzer editions and finds some parts of the 'critical analysis' naïve in the highest degree. I fully realize that my work falls far short of my ideal. Before it went through the press, however, it was most carefully read a number of times by two or three of the foremost scholars of America, who at my special request did not hesitate to criticise freely and frankly. Every point about whieh there could be any doubt was most carefully considered and fully discussed. It seems rather strange that they noticed none of the naïve passages whieh Mr. Lessing finds. A number of the most prominent German scholars in the United States have voluntecred words of encouragement to me. They have told me that they were pleased with my work and had found it entirely satisfactory in the elass room. I think it only fair to ask every scholar that does not know the book to form his opinion at first hand and not from Mr. Lessing's very unsympathetic review. It is my belief that extremely few will take a view so unfavorable.

CHILES CLIFTON FERRELL.

III. Bücherbesprechungen.

1. *Immensee*, von *Theodor Storm*. With introduction, notes, vocabulary, and English exercises, by *Dr. Wilhelm Bernhardt*. Revised Edition. Boston, D. C. Heath and Co., 1902.

2. *Unter vier Augen*, *von Ludwig Fulda*, und *Der Prozess*, von *Roderich Benedix*. Edited with notes and vocabulary by *W. A. Hervey*. New York, Henry Holt and Co., 1902.

3. *Der Talisman*, von *Ludwig Fulda*. Edited with introduction and notes by *Dr. C. W. Prettyman*. Boston, D. C. Heath and Co., 1902.

4. *Michael Kohlhaas*, von *Heinrich von Kleist*. With introduction and notes by *William Kurrelmeyer*. New York, Henry Holt and Co., 1902.

Die erste Auflage der Bernhardtsehen Ausgabe von Immensee ist der Hoehflut der Immenseeausgaben, die im letzten Jahrzehnt den deutsehen Schulbüehermarkt übersehwemmt hat, um mehrere Jahre vorausgegangen. Die hier (1) vorliegende zweite Auflage erscheint in wesentlich verändertem Gewande und ist eine der besten Ausgaben, die wir besitzen. Die Einleitung — von anderthalb auf seehs Seiten angewaehsen — wird in ihrer neuen Gestalt dem Novellisten Storm viel mehr gerecht, als dies sonst zu gesehehen pflegt. Die Anmerkungen sind der ersten Auflage gegenüber um vier Seiten gekürzt (16 gegen früher 20). An Einzelheiten bemerke ich hier, dass die nunmehrige Erklärung von Reinhards südliehem Akzent (Seite 2, Anm. 2) die einzig richtige ist; falseh ist, geschichtlieh betraehtet, die Bemerkung zu „in Hülle und Fülle" (S. 13, Anm. 1); vgl. Pauls Wörterbuch. In Seite 13, Zeile 18 u. f. kann ieh keinen „humorous bombast" sehen. „Junker" (S. 15, Anm. 4) geht natürlich nicht auf holländiseh junkheer, sondern mittelhoehdeutsch junc herre zurück. Nicht ganz riehtig ist die Definition des Linneschen Systems. Unnötig erseheint mir auf Grund eigener Lehrerfahrung die lange Bemerkung zu S. 27, Z. 12 f.; etwas steif die Übersetzung von „die Jugend lässt sich nicht ärmer machen," — einfaeher und besser wäre: „youth always makes the best of everything" (ieh entnehme diese Worte der Übersetzung von Frl. Heath, Portland Me., T. B. Mosher, 1902, auf deren treffliehe Einleitung ich besonders verweisen möehte). Erichs Deutsch (S. 33, Anm. 2) war einfach als dialektisch zu erklären. Ungenügend ist Anm. 1 zu S. 44; merkwürdig, dass noch keine Immenseeausgabe die so naheliegende Annahme erwähnt hat, dass die Zigeunerin von Elisabeths Mutter gedungen sein konnte, Reinhards Treiben auf der Universität auszuspionieren; eine Erklärung, die ausserdem auch auf S.

26, Z. 2 Licht wirft. Im Wörterverzeichnis ist auch diesmal Abendsonnenduft wieder mit „evening glow" wiedergegeben, statt mit „the haze of the setting sun." Unter den Übungen im Anhang, die im allgemeinen zweckmässig sind, könnte ich mich mit Nummer 9 und 10 nie und nimmer befreunden: Elisabeths Beschreibung des Waldidylls nimmt diesem den ganzen duftigen Zauber; und dass Richard seinen Schmerz einem Tagebuch vertraute, noch dazu in solcher Form, ist vollends undenkbar. Schon den Zusatz, dass Elisabeth mit Zunamen Freidank, Erich Volkmar, und der joviale Proviantmeister Steinbach geheissen, empfinde ich als störenden Eingriff in des Dichters gutes Recht, der mit bewusster oder unbewusster Absicht seine Personen nicht näher kennzeichnete. In dem Satz „Do you still love me, and will you always love me?" werden auch manche das Wort lieben gebrauchen, obwohl dies — und jedenfalls nicht ohne besondern Grund — Storm in Immensee nie gebraucht. Die Ausstattung des Bändchens ist hübsch; ausser einem Bilde des alten Storm enthält dasselbe auch die Wiedergabe zweier Bilder aus der grossen Jubiläumsausgabe.

Über die unter 2) genannte Ausgabe der beiden Lustspiele von Fulda and Benedix ist nur Lobendes zu sagen; erkennt man Zweck und Grundsatz, wie die Einleitung sie gibt, als pädagogisch richtig an, so wird man auch gerne zugeben, dass die Ausgabe mit viel Geschick hergestellt ist. Da der Text (60 Seiten) zur Lektüre in Anfängerklassen bestimmt ist, wird man die Anmerkungen (20 Seiten) kaem zu lang finden, wenn auch hie und da eine knappere Fassung erwünscht wäre. „Auf den Händen tragen" (S. 2, Z. 24) ist in diesem Zusammenhange wörtlich, nicht bildlich zu verstehen. Das fleissig ausgearbeitete Vokabular (55 Seiten) scheint alle Stichproben auf Vollständigkeit bestehen zu können.

Fuldas dramatisches Märchen „Der Talisman", das der Zwölferausschuss der Modern Language Association als Lektüre füs Vorgeschrittene empfiehlt, erscheint in der Prettyman'schen Ausgabe (3) zum ersten Male für Schulzwecke bearbeitet; eine zweite Ausgabe desselben soll, wie ich höre, demnächst im Verlag von Henry Holt & Co. erscheinen. Die kurze, aber ausreichende Einleitung (etwas über sechs Seiten), die u. a. Andersens Märchen von des Kaisers neuen Kleidern zum Abdruck bringt, hätte wohl erwähnen sollen, dass der Grundgedanke dieses Märchens auf einen viel älteren Schwankstoff zurückgeht, nämlich Till Eulenspiegel als Schöpfer eines grossen Wandgemäldes, das nur sehen könne, wer ehrlich geboren sei und sein Amt recht verwalte. Die Anmerkungen (15 Seiten) scheinen auf den ersten Blick etwas dürftig; so ist über Bau des Dramas, Charakteristik der Personen u. dgl. gar nichts gesagt; doch lässt dies Lehrer und Schüler etwas zu tun übrig und dürfte insofern kaum als Fehler zu betrachten sein. — Zu Vers 311 wäre die Anmerkung dahin zu berichten, dass die Höflinge hier verächtlich Schleppenträger genannt werden. Vers 633: Tafelrunde wird vielfach, so vielleicht auch hier, ohne irgendwelche Beziehung auf König Artus und seine Ritter gebraucht und muss im Munde des Königs nicht notwendigerweise Selbstüberhebung sein.

Eine gediegene Arbeit bietet Dr. Kurrelmeyer mit seiner Ausgabe des Kleist'schen Michael Kohlhaas (4), besonders in der ausführlichen Einleitung. Natürlicherweise ist aber das Buch nur für spezielle Litteraturklassen berechnet; für allgemeinen Gebrauch eignet es sich nicht wegen der altertümlichen Sprache. Eben darum hätte es sich wohl auch der Mühe verlohnt, ähnlich der Liste der Eigenheiten in der Wortfügung (S. 137), eine Zusammenstellung der Archaismen des Wortschatzes zu geben, wie antreten (S. 30, Z. 8), nicht sobald (34, 4), Gemeinheit (49, 9), was auch (106, 25), u. ä. S. 19, Z. 19 sind die Namen Hinz und Kunz nicht im allgemeinen Sinne zu verstehen; die Anmerkung ist unrichtig, oder sie wäre schärfer zu fassen. S. 45, Z. 24: die Pleissenburg ist seit einigen Jahren abgerissen. Falsch ist die zu S. 58, Z. 10 gegebene Übersetzung; es muss etwa heissen "after bitter allusions to." —Wenn die Einleitung Vergleiche zieht zwischen Kleists Novelle und Goethes Götz von Berlichingen, so wäre vielleicht auch eine Vergleichung mit Schillers Räubern am Platze; inGrundgedanke und Einzelheiten dürften sich möglicherweise auch da überraschende Parallelen ergeben.

E. C. Roedder.

Julius Wilde, Präparationen für den Anschauungsunterricht in der I. und II. Klasse der Volksschule. Kaiserslautern, Hermann Kayser. Preis, gebunden, M. 2.80, VII und 199 Seiten.

Dieses Werkchen will das Material liefern für den Anschauungsunterricht in den zwei untersten Klassen der Volksschule. Neben der Übung der Sinnes- und Sprachwerkzeuge war es dem Verfasser darum zu tun, die Gemütsbildung

zu befördern. Es sind keine breitgetretenen Lektionen; die Sprache ist kurz und bündig. Die Besprechungen befolgen vier Stufen: I. Vorbereitung, II. Besprechung, III. Verallgemeinerung und IV. Zusammenfassung. Die Anschauungsobjekte sind genommen: 1. Aus der Schulstube, 2. aus dem Haus, dann folgen 3. Nahrungsmittel und deren Bereitung, 4. Kleidungsstücke und deren Herstellung, 5. Haustiere und das Verhalten gegen dieselben, 6. der Wohnort (Schulhaus, Beschäftigung der Ortsbewohner u. s. w.), 7. Gang durch das Feld — Hase, Lerche, Rabe, Klatschmohn —, 8. Wasser und Wiese — Heuernte, Gänseblümchen, Storch, Frosch, Fisch, Dotterblume, Mühle —, 9. Gang durch den Wald — Maiglöckchen, Tanne, Eichhörnchen, Eiche, Haselnussstrauch, Fuchs—, 10. Zeit — Winter, Frühling, Sommer, Herbst—, 11. Himmel — Sonne, Mond, Sterne.

Denksprüche sind an passenden Stellen eingestreut. Märchen und andere Erzählungen sind eingeflochten, oder es ist auf Lesebücher verwiesen, wo solche Erzählungen zu finden sind. Das Inhaltsverzeichnis ist so eingerichtet, dass der ganze Stoff des Buches in zwei konzentrische Kreise verteilt ist. Natürlich müssen die meisten Besprechungen den lokalen Verhältnissen angepasst werden, wo die Schüler zu hause sind. Ganz besonders ist dies beim Wohnort der Fall. Viele Objekte sind in Amerika gar nicht zu finden.

Im ganzen genommen, kann das Buch jungen Lehrern und jungen Lehrerinnen, welche den Anschauungsunterricht in den unteren Klassen zu erteilen haben, angelegentlich empfohlen werden.

W. H. Weick.

Lessings Minna von Barnhelm oder *Das Soldatenglück.* With introduction, notes and vocabulary by *Charles Wilson*, A. M., Professor of German Language and Literature in the State University of Iowa. New York, D. Appleton & Co., 1902.

Es existieren zwar schon eine ganze Reihe von Schulausgaben der Dramen Lessings, trotzdem muss die vorliegende Ausgabe des Soldatenglücks mit Freuden begrüsst werden. Lessing ist die beste und gesündeste Lektüre für die sich mit deutschen Studien beschäftigende Jugend. Ewig klar und spiegelrein und eben fliesst die Sprache des Schöpfers der deutschen Komödie dahin.

„Das stiht, als wärsch in Marmelsteen gemeisselt und gehauen;
Do stiht's, als wie a fester Grund, um Häuser druf zu bauen;
In Wahrheet und in Klarheet stiht's fur kummende Jahrhundert;
Su lange deutsch gesprochen wird, wird Lessing ooch bewunnert."

Das sagt Holtei über Lessing, und er hat Recht. Um klare, schlichte und treffende Ausdrucksweise zu lernen, ist keine Lektüre besser als die Lessings.

Der Verfasser hat seinem Buche eine hübsche historisch gehaltene Einleitung vorausgeschickt, die den Schüler in die Zeit, in der Lessing lebte, und in die Bedeutung des Dichters einführt. Das ist das Beste an Herrn Wilsons Arbeit. Auch das Vocabularium ist sehr nützlich, und wird dem Schüler das Verständnis wesentlich erleichtern. Die Noten leiden, wie gewöhnlich, an dem Zuviel. Eine grosse Anzahl ist vollständig überflüssig. Aber die Grenze ist da wohl schwer zu ziehen. **H. J.**

Kuttner's German Conversation Course. A graded Series of Object Lessons, Dialogues and Grammar. By *Bernhard Kuttner*, Instructor of German in the Public Schools, New York City. (Sections I and II.) The Abbey Press, New York, 1902. Pag. IX and 122. Preis —?

Die ersten 15 Seiten des Buches führen die kleinen Schrift- und Druckzeichen vor, ebenso Wörter. Auf den Seiten 16—25 folgen die grossen Druck- und Schriftzeichen; hier treten auch kurze Sätze auf. Auf Seite 26 treten die Umlaute auf, und zuletzt folgen die seltener vorkommenden Lautzeichen C, Ch, Ph, u. s. w.

Der zweite Teil des Buches bringt dann das Material für den Anschauungsunterricht unter den Überschriften: „Zahlen, Zeit, die Schule, Spiele und Nahrung."

Der Stoff wird in einfachen Lesestücken, sowie in Fragen und Antworten vorgeführt. Am ausführlichsten und interessantesten sind jedenfalls die Kapitel Schule und Nahrung behandelt. Hier tritt auch die Grammatik auf. Wenn das Buch in den Mittelklassen unserer Volksschulen gebraucht wird, mag das angehen.

Die wichtigsten Wortarten werden der Reihe nach vorgeführt. Es tritt nie zu viel Neues auf einmal auf. Auch findet das Neue dann gleich Anwendung.

In Schulen, in denen der deutsche Unterricht in den Mittelklassen erst beginnt, wird das Buch mit Erfolg benutzt werden können. Dem Buche soll, wie aus der Vorrede hervorgeht, ein zweites folgen.

Glück auf. A first German Reader. By *Margarethe Müller* and *Carla Wenckebach,* Professors of German in Wellesley College. Boston, U. S. A., and London. Ginn & Company, Publishers, The Athenaeum Press, 1901. Pag. XXIII und 235. Preis, —?

Dieses Buch ist, wie das Vorwort angibt, "for beginners of German."

Jedenfalls ist es für Anfänger in Hochschulen und Colleges berechnet. Das scheint auch die 24 Seiten umfassende "Introduction" anzudeuten. In dieser Einleitung werden nämlich "English-German Cognates," "Grimm's Law" und anderes Sprachliche erläutert. Diesen Teil können entschieden nur Schüler mit genügender Vorbildung im Englischen verstehen.

Dann folgt im eigentlichen Hauptteil Lesestoff unter den Überschriften: Vorstufe, aus dem deutschen Dichterlande, aus der germanischen Götterwelt, aus der germanischen Sagenwelt, aus dem deutschen Vaterlande und Anhang. Als Schluss folgt „Altes Gold" in Sprichwörtern und Merkreimen.

Diesem eigentlichen Text folgen 38 Seiten "notes," 14 Seiten „Fragen" und ein 65 Seiten umfassendes "Vocabulary."

Auch die "notes" und das "vocabulary" scheinen auf den Gebrauch des Buches in höheren Schulen hinzuweisen.

Die Sprache ist einfach und bietet nicht allzuviele Schwierigkeiten. Bedenklich könnte vielleicht der Umstand sein, dass der Lesestoff, wie aus dem Inhaltsverzeichnis hervorgeht, sich ausschliesslich auf Deutschland und deutsche Verhältnisse bezieht.

Der beste Teil ist entschieden die Abteilung „Aus dem deutschen Dichterlande". In dieser Abteilung finden wir 17 bekannte Lesestücke. Oft sind es Gedichte mit einem einfachen Prosastück als Vorstufe. Das Buch ist jedenfalls den besseren Erscheinungen auf diesem Gebiete an die Seite zu stellen.

J. Eiselmeier.

Das Lied, das meine Mutter sang, Gedicht von *Dr. H. H. Fick,* arrangiert für Männerchor, gemischten Chor und dreistimmigen Kinderchor, von *Theodor Meyder.*

Das stimmungsvolle Gedicht des deutschamerikanischen Schulmannes Dr. Fick hat eine Reihe Komponisten gefunden, die es in Musik setzten. Die uns vorliegende Komposition hat L. Hoffmann zu ihrem Schöpfer. Sie zeichnet sich durch ihre Volkstümlichkeit aus und hat damit den Ton der Dichtung in der glücklichsten Weise getroffen. Die von Herrn Theodor Meyder, Oberlehrer in Cincinnati, angefertigten Arrangements sind sehr geschickt und verdienen die weiteste Verbreitung. Namentlich gilt dies von dem Arrangement für Kinderchor; denn in Schule und Familie sollte das Gedicht und seine Melodie in erster Linie Eingang finden.

Der Märchenprinz. Festspiel für die Jugend von *Franz R. Willkomm,* Bürgerschullehrer. In Musik gesetzt für ein- und zweistimmigen Chorgesang nebst Solis, Rezitativs etc. Mit Begleitung des Pianoforte von *Gustav Kny, Oberlehrer.* Bestellungen bei F. R. Willkomm, Warnsdorf, und Gustav Kny in Newkreilitz an der Böhmischen Nordbahn. Preis 8 K.

Der „Märchenprinz" ist am Abend, während seine Mutter ihm und seinen Geschwistern noch ein Märchen erzählte, eingeschlafen, und im Traume ziehen alle die lieben Gestalten aus den deutschen Märchen an ihm vorüber. Dieser Stoff ist in einer dem kindlichen Geiste angepassten Weise poetisch bearbeitet und überaus ansprechend in Musik gesetzt. Der musikalische Teil zeichnet sich durch einen grossen Melodieenreichtum aus; die Harmonieen sind einfach und für das musikalische Können der Kinder berechnet. Das ganze Werk ist, was Text, sowie Musik betrifft, mit zu dem Besten zu rechnen, was die musikalische Literatur für Schüleraufführungen in den letzten Jahren gezeitigt hat, und wir können es allen Gesanglehrern, denen ein guter Schülerchor zur Verfügung steht, aufs wärmste empfehlen. Sie werden in seiner Einstudierung viel Vergnügen finden, während eine Aufführung sie reichlich für die angewandte Mühe belohnen wird. Dem Textbuch sind noch Anweisungen für die szenische Darstellung, für die Reigen und die Gruppierung der Kinder beigefügt. **M. G.**

Inhaltsverzeichnis.

Offizielles.

Aufruf zum 32. Lehrertage, 153, 185, 217
Nat. Deutscham. Lehrerseminar, 187, 219
Protokoll des 32. Lehrertages..257, 297

Editorielles.

Besuch des Prinzen Heinrich..... .93
Col. F. W. Parker †.....113
Nationalbund, der deutscham..... 9
Unser diesjähriger Lehrertag..... 95
Wann soll mit dem Unterricht in der deutschen Sprache begonnen werden? 94
W. H. Weick †.....330
Zum Schluss des III. Jahrganges...331

Aufsätze.

Berndl, das Schulaquarium.....165
Böttcher, auf Pfaden des Tell..... 12
Boone, Address on "German Day" in Cincinnati 305
Brahm, wie betrachten wir am besten die Werke der bildenden Kunst... 40
Eiselmeier, der amerikanische Volksschullehrerstand und seine Besoldung 221
Grebner, zweihundert Jahre deutscher Schule in Amerika.....303
Grosse, der deutscham. Nationalbund 1
Hohlfeld, der Literaturbetrieb in der Schule, mit besonderer Rücksicht auf die gegenseitigen Beziehungen der englischen und deutschen Literatur 46, 73
Jagemann, von, das Rüstzeug eines Lehrers des Deutschen.....261
Kuttner, die berufliche und finanzielle Stellung des Elementarlehrers 34, 90
Learned, when shouldGerman instruction begin in the public schools?.. 86
Lessing, neuere Literaturgeschichten 232, 268
McLouth, the teaching of literature in the secondary schools.....119, 158
Prokosch, Col. F. W. Parker.....155
Prokosch, der erste Sprachunterricht an angloamerikanische Schüler....307
Schönrich, im rauhen Fahrwasser...234
Weick, der erste Sprachunterricht auf anschaulicher Grundlage.....311, 333
Willenborg, die Wetterwarte derV er. Staaten 198, 227
Wilke, die neue deutsche Rechtschreibung 277
Wittich, das Gleichgewicht der Erziehung 114, 189

Für die Schulpraxis.

Buehner, wie kann man den deutschen Unterricht lebendig und praktisch machen? 131, 168
Elocution in public schools.....240
Gedächtnis des Menschen.....126
Gefährlichkeit der Schultinte.....125
Hausaufgaben, ein alter Zopf.....126
Hermann, Aufsatzproben..... 53
Hohgrefe, das deutsche Lied in der Volksschule 203, 247
Kleinigkeiten 338
Knilling, die Schiller'sche Ballade „Der Alpenjäger".....315
Lehrgang des Schreibunterrichts....243
Leseabende in der Schule.....125
Neuerungen in Cincinnati.....242
Neues über die Linkser.....339
Paul, engere Verbindungen der Freiübungen mit dem Sprachunterricht 96
Psychologie und Pädagogik.....340
Sehen lernen.....342
Seyfert, für unsere Jüngsten.....273
Vorzüge des Taktschreibens.....244
Wolf, internationaler Briefwechsel..171
Zimmermann, das Antworten der Schüler in ganzen Sätzen.....128
Zum Nachdenken.....341

Sprachliches.

Druckfehler in der Mignon-Ballade.. 97
Freiheit, die ich meine.....339
Wülfing, Geschlecht der englischen Fremdwörter im Deutschen nach C. B. Wilson 98
2+3 ist fünf.....317

Gedichte.

Aleph, unterwegs zur Schule.....127
Blankenburg, an die Deutschen im Auslande 344
Hildebrandt, das deutsche Volkslied.175
Nicolay, die Olynthische Sklavin....320
Wahlde, H. v., zum Jahreswechsel.. 33

Berichte.

Abrams, der Lehrertag in Minneapolis 280, 345
Abrams, National Educational Association in Detroit..... 21
Fick, German in American public schools 174
Karger, M. L. A. of Ohio, Jahresversammlung 23
Modern Language Association, Central Division (O. E. L.)..... 58

Nordamerikanischer Turnerbund — Preisaufgaben 57
Remy, M. L. A., Eastern Division...100
Schönrich, Jungamerika auf einem deutschen Kriegsschiffe.....134
Schönrich, Konvention des deutschen Nationalbundes 14
Wisconsin State Teachers' Ass'n....101

Korrespondenzen.

Baltimore.....59, 104, 176, 208
Californien.....104, 208, 347
Chicago.....60, 210, 250, 282
Cincinnati, 24, 60, 105, 136, 177, 209, 250, 288, 323, 347
Cleveland.....107, 284, 324
Davenport 348
Dayton.....284, 349
Milwaukee, 25, 61, 107, 137, 179, 210, 251, 285, 324, 349
Newark 28, 180
New York, 26, 63, 109, 139, 212, 252, 350
Philadelphia 110, 181

Umschau.

Amerika.
Boston, Stellung der Departementsvorsteher 326
Chicago, Einhaltsbefehl..... 65
Chicago, Folgen der Typhusepidemie 326
Chicago, französische Abteilung an der Universität.....111
Chicago, Heim für verwahrloste Knaben 29
Chicago, Teachers' Federation..... 28
Cincinnati, der deutsche Unterricht111
Cincinnati, Kopp, Ch. F. †..... 65
Cleveland, Superintendentenwechsel 352
College Entrance Examination Board 352
Gemeinsames Alphabet für alle Sprachen 112
Geschichtsbücher für Schley.....286
HanoverTownship, Streik der Schüler 326
Haverhill, Mass., Oscar Faulhuber † 65
Internationaler Briefwechsel.....352
Madison, Dr. Ch. K. Adams †....286
Milwaukee, Bildnis Peter Engelmanns 110
Milwaukee, vom Lehrerseminar...286
New York, ethische Gesellschaft...352
New York, Frequenz der Columbia Universität 65
New York, Interesse für den deutschen Unterricht.....351
New York, Lehrstuhl für chinesische Sprache.....352
New York, Prof. Bahlsen.....326
New York, Prof. N. M. Butler....112
New York, Reform des Lehrplans.111
New York, Schülervorstellung.... 29
New York, Schülerzahl.....352
New York, Schulhaus, Zentrum der Bevölkerung 286
Prinz Heinrichs Besuch.....141
Roosevelt, Freund der allg. Volksschule 29
Saginaw, Sprachmethode in Anfangsklassen 66
Schuldisziplin 111
Technische Schulen Europas im Vergleich zu den unseren.....326
White, Dr. E. E. †.....352
Wu Chaochu.....352
Wu Ting Fang..... 65
Zum diesjährigen Lehrertage.....142

Argentinien.
Deutscher Lehrerverein.....290

Chile.
Schulwesen von Chile..... 67

Dänemark.
Gegen den Schulabsolutismus.....144
Organisation des Schulwesens.....288
Schulzeit in den Landschulen.....288

Deutschland.
Allgemeine deutsche Lehrerversammlung 213
Berlin, Anzahl der Lehrstunden...352
Berlin, Budget der Gemeindeschulen 213
Berlin, zur Schularztfrage.....214
Berlin, Dr. Kügler †.....287
Berlin, zum Schutz der Augen....327
Berlin, Kosten des Erziehungswesens 66
Breslau, Kurzsichtigkeit der Schulkinder 287
Breslau, Schularzt Kriebel †.....287
Denkmal für Guts Muths.....144
Deutsche Schulstatistik.....'287
Deutsche Lehrer im Auslande.... 66
Dr. Eugen Pappenheim †.....143
Einheitliche Rechtschreibung...30, 66
Ende der Steilschrift.....213
Ernst, neues Schauspiel.....352
Fall Weber in München.....144
Geburtstag Jahns.....287
Gleichwertigkeit der Zeugnisse...287
Höheres Schulwesen in Preussen..213
Johannes Halben †.....213
Jurist oder Pädagog.....214
Kampf um das K.....144
Kunsterziehungstag 29
Leipzig, Prof. Dr. Wundts Geburtstag 327
Märsche für Roosevelt.....214
Mommsen als Freiheitskämpfer... 67
Mommsen über alte Sprachen.....143
Parzival-Manuskript 144
Posen, Entsetzung eines Lehrers...327
Preisausschreiben der Shakespeare-Gesellschaft 288

Shakespeare-Denkmal in Weimar..144
Schulanfang und Versetzungsprüfung in Preussen.....144
Verwendung der Kinder zu Treibjagden 144
Virchow †.....326
Volksschullesebücher 287
Wresehen, Widerspenstigkeit der polnisehen Kinder.....143
Zeichenunterricht 326

England.
Englisches Urteil über die deutsehe Volksschule 145
Schulwesen in England.....214

Frankreich.
Interessante Zahlen.....288
Lehrergehälter 144
Umgestaltung der Mittelschulen...215

Japan.
Elementarschulwesen 31

Korea.
Volksschulen in Korea 289

Österreich.
Deutsche Festigkeit 288
Gegensätze in Wien.....214
Roseggers Waldschule.....288
Vertscheehung der deutseh. Schule.288
Zustände in den österreichischen Schulen 327
20,000 Schulbüeher verworfen..... 30

Russland.
Einheitliches Volksschulgesetz.....215
Russisches 289
Wert der Sehulzeugnisse in Russland 31

Schweiz.
Die Schweizer wollen nicht deutsch sein 289

Spanien.
Statistik der Stiergefeehte..... 67

Transvaal.
Deutsehe Schule in Johannesburg. 31

Vermischtes.

Ansichten über unsere deutsche Schrift 342
Der „trockene" Schaumwein.....146
Infektionskrankheiten von gebrauchten Büchern..... 68
Jäger über Schulleitung.....290
Körperliche Züchtigung in Holland.. 32
Lehrerspruch 290
Lektüre der Schuljugend.....246
Lerne für das Leben..... 32
Mittel gegen Seekrankheit..... 68
Pestalozzis letzte Schülerin..... 32
Rangordnung in der Volksschule....290
Schülerzahl in den einzelnen Klassen.146
Studentenleben in alter Zeit.....245
Three kinds of teachers.....246
Unterrichtsstunden auf den Vormittag 215
Urteil über child study.....326
Verbreitung der Sprachen.....146

Humoristisches aus Schule und Leben.

.....32, 68, 146, 216, 290, 327, 328

Bücherschau.

Carruth, Erwiderung..... 69
Ferrell, Erwiderung.....358
Jugendlektüre, Verzeichnis.....353
Lessing, Meyers „der Traum, ein Leben", von Grillparzer.....294

Bücherbesprechungen.

Allihn, mündlicher Vortrag und Gebärdensprache (H. H. F.)..... 71
Bernhardt, Hochzeit auf Capri (E. C. Roedder) 150
Bernhardt, Immensee (E. C. Roedder) 359
Ferrell, Sappho (O. E. Lessing).... 70
Grebner, die Deutschen (L. St.)....295
Hermann, deutsehe Aufsätze (M. G.) 71
Hervey, unter vier Augen — und der Prozess (E. C. Roedder).....359
Holzwarth, Zriny (O. E. Lessing)..182
Itschner, über künstlerisehe Erziehung (O. E. Lessing).....147
Jahrbuch für den Volksschulunterricht in Frankreich.....152
Jordan, Materialien fü den Anschauungsunterricht (H. H. F.)..... 70
Joynes, Niels mit der offenen Hand (O. E. Lessing).....182
Jung Amerika (M. G.).....151
Kleinschmidt, deutsche Aufsätze (P. G.) 151
Kluge, Geschichte der deutsehen Nationalliteratur (H. H. F.)..... 71
Kny, der Märchenprinz (M. G.)....362
Künstlerischer Wandschmuck für Schule und Haus (X).....149
Kurrelmeyer, Michael Kohlhaas (E. C. Roedder).....359
Kuttner, German Conversation Course (J. Eiselmeier).....361
Lyon, Heyses Fremdwörterbuch (H. H. F.)..... 70
Mann, kurzes Wörterbuch (E. C. Roedder) 150
Meyder, das Lied, das meine Mutter sang (M. G.).....362
Minckwitz und Wilde, Immensee (O. E. Lessing).....182
Minckwitz, Rheingold (C. B. Wilson)255
Müller und Wenckebach, Legenden von Keller (O. E. Lessing).....181
Müller und Wenckebach, Glück auf! (J. Eiselmeier).....362

Prettyman, der Talisman (E. C. Roedder) 359
Rein, aus dem Päd. Universitätsseminar (Pencil Vania) 293
Rein, Encyclopädisches Wörterbuch (M. G.) 295
Wachsmuth, Schulbilder (Paul Gerisch) 255
Wilde, Präparationen für den Anschauungsunterricht (W. H. Weick) 361
Wilson, Minna von Barnhelm (H. J.) .361
Wright, in St. Jürgen (O. E. Lessing) 182
Ziller, Einleitung in die allg. Pädagogik (Pencil Vania) 183

PF
3003
M6
v.3

Monatshefte

PLEASE DO NOT REMOVE
CARDS OR SLIPS FROM THIS POCKET

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY